



**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO – BICOCCA**

**Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione**

**Curriculum: “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e didattica”**

**XXII Ciclo**

**IL LABORATORIO ARTISTICO-PERFORMATIVO A SCUOLA.**

**RIFLESSIONI SULL'ESPERIENZA DI EDUCARTE**

**Coordinatore: Prof. ssa Ottavia Albanese**

**Tutore: Prof.ssa Silvia Kanizsa**

**Tesi di dottorato di:**

**Rita Militello**

**Matricola 50684**

## **INTRODUZIONE** **4**

### **I CAPITOLO**

#### **EDUCARE ATTRAVERSO L'ARTE... E IL LABORATORIO** **12**

1.1 Una questione di educazione artistica	13
1.1.1 Uno sguardo all'insegnamento artistico nei sistemi educativi europei	16
1.1.2 L'approccio all'educazione artistica di Harvard Project Zero	19
1.2 Educare attraverso l'arte	22
1.2.1 Alle radici di una nuova attenzione	24
1.3 Arte e educazione: un binomio dalle molteplici letture	26
1.3.1 Arte come abilità in un mestiere, il cui luogo è la bottega	27
1.3.2 Arte come strumento di conoscenza che fa appello ai sensi e alle emozioni	28
1.3.3 Arte come attività fine a se stessa, simile al gioco	30
1.3.4 L'arte come esperienza	33
1.4. Il teatro della scuola: dall'animazione teatrale ai protocolli d'intesa	36
1.4.1 Finalità del teatro a scuola: tra questioni aperte e spartiti musicali	38
1.5 Il laboratorio teatrale come modello di intervento formativo	42
1.5.1 Il teatro come strumento e modello di elaborazione dell'esperienza	43
1.5.2 Il laboratorio come orizzonte metodologico della pratica teatrale	46
1.6 I segna-contesto di una pratica laboratoriale di tipo teatrale	48

### **II CAPITOLO**

#### **LEGGERE I LABORATORI DI ARTI PERFORMATIVE** **53**

2.1. Il teatro come arte performativa: tra definizioni e direzioni di ricerca	53
2.2 Leggere i laboratori di arti performative: l'esperienza del progetto Educarte	58
2.2.1 La prima fase: osservare per focalizzare meglio alcune questioni	59
2.2.2 La seconda fase: osservare per costruire un sapere sui e per i laboratori di arti performative	61
2.2.3 Un approccio qualitativo a scopo formativo	64
2.3 Potenzialità e limiti degli strumenti d'indagine adottati: come leggere le pratiche?	68
2.3.1 Le videoregistrazioni: le immagini come luogo su cui tornare e da cui partire	69
2.3.2 I diari di bordo di artisti e insegnanti: tracce di riflessione ad uso della conduzione	71
2.3.3 Le discussioni con i bambini/ragazzi: cosa ne pensano i destinatari?	73
2.3.4 La rubrica: tenere assieme i nodi e le questioni	74

### **III CAPITOLO**

#### **CONDURRE IN REGIME DI PARTENARIATO: IL RAPPORTO TRA OPERATORI ARTISTICI E INSEGNANTI** **77**

3.1 Il nodo della conduzione: il rapporto tra gli adulti e la relazione "con chi è condotto"	77
3.2 Di chi sono i bambini durante il laboratorio?	79
3.3 "Tegola" o opportunità: chi sceglie il laboratorio?	80
3.3.1 Insegnante e/o esperto esterno: chi conduce?	82
3.4 L'incontro tra due professionisti	84

3.4.1 Il primo incontro: i detti e i non detti	87
3.4.2 Le aspettative reciproche	89
3.5 I modi dell' interazione: prima, durante, dopo il laboratorio	91
3.5.1 La coprogettazione: tra questioni organizzative e questioni di senso	91
3.5.2 La definizione dei ruoli e l'assunzione di compiti	94
3.5.3 Focalizzare la questione delle ricadute didattiche	96
3.6 La scelta del partenariato: dalla co-progettazione alla co-conduzione	98
3.7 I bisogni di formazione emergenti	100
3.7.1 Da parte degli operatori artistici: tra confronto e riflessione pedagogica	101
3.7.2 Da parte degli insegnanti: tra tecnica e consapevolezza	102

## **IV CAPITOLO**

### **LEGGERE E ORIENTARE LA CONDUZIONE 105**

4.1 Leggere la conduzione: alcune considerazioni di metodo	105
4.2 Le immagini del conduttore e le categorie emergenti	107
4.2.1 Il conduttore come garante di un ambiente protetto	109
4.2.2 Il conduttore come orientato alla meta	112
4.2.3 Il conduttore come promotore di inclusività, attento alla dimensione del gruppo	114
4.2.4 Il conduttore che sa giocare la sua "singolarità" tra facilitazione e seduzione	116
4.2.5 Il conduttore che sa giocare seriamente	117
4.2.6 Il conduttore che sa pensare attraverso la propria arte	118
4.3 Un clima di lavoro attivante	121
4.3.1 Un fare tra imitazione e sperimentazione	123
4.3.2 Un fare fatto di corpo, emozioni e parole	125
4.3.3 Un fare che apre alla riflessione	127
4.4 Contesti di parole	128
4.4.1 La discussione con i bambini: da strumento di monitoraggio a spazio di esperienza ed elaborazione	129

## **V CAPITOLO**

### **UNA PRATICA LABORATORIALE DI ARTE PERFORMATIVA SUFFICIENTEMENTE BUONA 132**

5.1. Una Pratica laboratoriale di arte performativa	132
5.1.1 Marginalità versus visibilità	136
5.1.2 Discontinuità versus Continuità	139
5.2 Una rubrica ad uso della conduzione: piani di attenzione e domande da attraversare	141
5.2.1 Modalità d'ingresso e presentazione del progetto a scuola	142
5.2.2 Modalità di interazione tra conduttori di laboratorio e insegnanti	145
5.2.3 Le dimensioni strutturali della proposta laboratoriale	147
5.2.4 L'importanza di leggere la pratica di conduzione secondo categorie significative	148
5.2.4.1 Leggere la conduzione come qualità emergente	151
5.2.4.2 La conduzione nell'ottica riflessiva	153
5.2.5 Modalità di documentazione: funzioni e destinatari	155

## **VI CAPITOLO**

<b>LA FORMAZIONE DEI RESPONSABILI DI UN LABORATORIO ARTISTICO-PERFORMATIVO NELLA SCUOLA</b>	<b>159</b>
6.1 Una questione di educazione artistica, una questione di educazione	159
6.2 Pensare artisticamente l'esperienza: estetico versus anestetico	163
6.3 L'esperienza come metodo e come contenuto: la "forma" laboratorio	166
6.3.1 Laboratorio artistico-performativo e riflessività: coltivare l'habitus della ricerca	170
6.3.2 Il senso dei laboratori artistico-performativi per chi vi partecipa: riconoscersi e essere riconosciuti	174
6.3.3 Laboratorio artistico-performativo e territorio: tessere una rete	176
6.4 Formare i responsabili di un laboratorio artistico-performativo	179
6.4.1 La formazione teatrale degli insegnanti: alcune ipotesi interessanti	180
6.4.2 La formazione degli operatori teatrali: quale formazione pedagogica?	184
6.4.3 La formazione di un esperto in pratiche laboratoriali artistico performative: la nostra ipotesi	186
<b>CONCLUSIONI</b>	<b>190</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>202</b>

# Introduzione

La ricchezza di esperienze e le questioni sollevate negli ultimi quarant'anni dalla presenza del teatro nella scuola fanno registrare anche in Italia, pur nell'assenza di una prescrizione a livello istituzionale dell'educazione alla teatralità, alti livelli d'attenzione, di studio, di ricerca e di sperimentazione. La situazione italiana presenta una diffusione capillare di attività teatrali, in particolare dell'esperienza diretta, laboratoriale, nelle scuole di ogni ordine e grado. Ci sono diversi modi di parlare del laboratorio teatrale a scuola: la letteratura in materia presenta una discreta varietà di approcci che va dalla presentazione di esperienze specifiche, raccontate dalla voce dei protagonisti, spesso introdotte dalla trattazione delle metodologie adottate, alle guide pratiche, una sorta di manuali per la conduzione di laboratori teatrali che comprendono copioni e giochi-esercizi di preparazione, all'indagine tematica che fa uso del teatro per esplorare determinati temi legati all'infanzia, fino ai testi teorici che riflettono sul tema del teatro a scuola.

Il nostro modo di parlare del laboratorio teatrale nasce da un'esperienza di ricerca su alcuni laboratori di musica e teatro nelle scuole milanesi. Questa diventa l'incipit per approfondire domande e direzioni di senso che portano a immaginare un modo possibile di pensare e fare teatro a scuola, cercando di interrogare in profondità non solo l'oggetto -il laboratorio teatrale- ma anche i modi di raccontarlo, farne ricerca, trovare e costruire senso attorno ad esso.

L'esperienza da cui nasce questo lavoro è, infatti, in primo luogo un'esperienza di osservazione e riflessione. I cinque anni del progetto Educarte<sup>1</sup> sono stati una formidabile occasione per guardare, monitorare, leggere i laboratori teatrali, cercando una prospettiva che potesse restituirne la ricchezza e le potenzialità e, insieme, evidenziarne i rischi e le possibili criticità. Le nostre riflessioni, e questa è un'altra occasione offerta dal progetto Educarte, si sono alimentate del contributo di coloro che, a diverso titolo, hanno realizzato e accompagnato i laboratori: insegnanti, operatori artistici, ricercatori universitari, attorno a un tavolo si sono fatti domande, hanno raccontato le loro pratiche, hanno condiviso le immagini videoregistrate degli incontri con gli allievi, allo scopo di cercare di condividere delle categorie che potessero descrivere quell'esperienza, individuandone le dimensioni costitutive, ipotizzando delle piste di lavoro su cui orientare la progettazione, la realizzazione e la valutazione di esperienze analoghe. In questo senso la documentazione prodotta dall'indagine sui laboratori teatrali e musicali del progetto Educarte è stata riletta come una sorta di grande testo, in cui rintracciare alcune importanti direzioni di senso in essa contenute e depositate.

D'altra parte leggere una situazione educativa vuol dire scegliere il modo di guardarla: osservarla implica divenire consapevoli della propria punteggiatura, per poterla descrivere, raccontare, proporla ad altri come oggetto di riflessione, ma anche come possibile mappa per un territorio da esplorare, per un senso da costruire.

L'indagine relativa al progetto Educarte ha assunto le caratteristiche della ricerca-formazione, si è sviluppata, infatti, cercando di connettere sguardi differenti -quelli dei diversi protagonisti coinvolti nei laboratori-, con diverse

---

<sup>1</sup> Il progetto Educarte, finanziato dalla Fondazione Cariplo, ha previsto la collaborazione tra la Fondazione Scuole civiche di Milano e l'Università di Milano-Bicocca per realizzare un'attività di ricerca sui laboratori di musica e teatro attivati in alcune scuole d'infanzia, primarie e secondarie di primo grado di Milano e provincia. Il percorso di ricerca, della durata complessiva di cinque anni, si è articolato in due fasi: la prima di durata biennale (2004-2006) denominata *I linguaggi delle arti performative: partecipare alla costituzione e alla messa in scena di uno spettacolo dal vivo*, ha coinvolto 11 scuole attivando 14 laboratori (di cui 5 teatrali); la seconda di durata triennale (2007-2009), chiamata *Linguaggi e tecniche delle arti performative II*, ha coinvolto 10 scuole e attivato 16 laboratori (di cui 8 teatrali). Oltre il monitoraggio delle esperienze laboratoriali e le interviste ai diversi soggetti responsabili delle proposte, l'attività di ricerca nella II fase ha creato uno spazio di riflessione che si è articolato in 14 tavole rotonde tra operatori artistici, insegnanti, ricercatori universitari.

prospettive di senso -pedagogiche, artistiche, didattiche, organizzative- creando un sapere per e sui laboratori di arti performative in tutti coloro che hanno preso parte al progetto. Incontrare sul campo l'esperienza dei laboratori teatrali ha significato affrontare molti dei problemi della ricerca empirica in educazione, primo fra tutti, quello relativo all'uso degli strumenti d'indagine, alle categorie utilizzate per metterli a punto, al loro inevitabile riferimento alle ipotesi di fondo da cui l'intera ricerca scaturiva. Il lavoro di questa tesi ha origine esattamente da questo snodo: il tentativo di riflettere insieme ai protagonisti sulle pratiche realizzate ha evidenziato, anche nei problemi più concreti, come sia impossibile sottrarsi al riferimento costante, per lo più implicito, ad una "buona prassi", a ciò che è auspicabile, a tutto ciò che potrebbe essere, perché percepito come potenzialità intrinseca del lavoro teatrale a scuola. Ma cosa riteniamo una buona prassi? Cosa abbiamo in mente quando parliamo di laboratorio teatrale a scuola? E ancora, quali sono le categorie che possono descrivere una pratica che abbia almeno l'ambizione di risultare sufficientemente buona? Quali sono le domande da porsi e i piani di attenzione da attraversare per potersi permettere di immaginare, prima ancora di realizzare effettivamente, una pratica artistico-performativa che possa risultare significativa per i protagonisti, insegnanti, artisti e allievi? E' possibile leggere e orientare la pratica di conduzione verso dimensioni significative che sappiano rispettare sia la dimensione educativa che artistica? Quali segnali riteniamo particolarmente rilevanti per orientare la lettura della situazione da parte di chi propone la pratica artistico-performativa?

La riflessione che segue prova a portare a fondo queste domande insieme all'interrogativo più generale, ma imprescindibile che suona come: "che senso costruisce (e può costruire) nella scuola il laboratorio artistico-performativo?"

Quest'ultima rappresenta in fondo il vero motore euristico di questa tesi che si avvicina al laboratorio teatrale come un dispositivo che produce senso. Nella formulazione della domanda stanno, di fatto, almeno due direzioni di fondo emerse dall'esperienza di Educarte con singolare evidenza: la prima ci suggerisce di guardare al teatro come arte e, più nello specifico, come arte performativa; la seconda ci indica il laboratorio come contesto che parla dell'apprendimento, del fare e della scuola secondo un'ottica non eludibile,

prezioso patrimonio della tradizione pedagogica troppe volte depotenziato nella concreta prassi scolastica. Accanto a queste direzioni di senso, una preziosa indicazione metodologica sottolineata con particolare evidenza dagli studi semiotici: il senso di una pratica in generale, ed educativa in particolare, non è dato, interroga i modi concreti con cui questa viene posta in essere e letta da parte di chi vi partecipa, passa attraverso i gesti, le parole, i corpi, i pensieri di chi, partecipandovi, costruisce senso. Una pratica performativa, nel momento in cui diventa testo, perde ciò che è essenziale per la sua forma: la compresenza dei corpi. Parliamo, in sostanza, dei processi grazie ai testi (videoregistrazioni, trascrizioni di tavole rotonde, trascrizioni di discussioni, interviste, diari di bordo) che con essi e su di essi produciamo. Le perplessità semiotiche sull'analisi di una pratica *sub specie textus* riguardano soprattutto l'operazione di ritaglio. Sembra una cosa assai scontata, comune in fondo ad ogni ricerca educativa, ma getta una luce particolare sul senso, sui sensi possibili delle pratiche che vogliamo rendere oggetto di analisi. Una pratica è un processo: la domanda sul "come va a finire" tipica del processo ci suggerisce che una pratica ha una direzione, una fine alla quale tende, ma non ha ancora senso. Il senso non coincide con la direzione, forse è in grado di orientarla se la pratica si ripete, certo acquista evidenza quando qualcuno tenta di "leggere" la pratica, quando comunque la dimensione temporale del processo può essere differita, generalmente quando si spengono le luci di scena e il processo può considerarsi concluso.

L'idea che ha ispirato il tentativo di rispondere alle domande, tentando di non perdere di vista anche quest'ultima avvertenza metodologica, è quello che sia possibile, e in fondo desiderabile, realizzare il proposito di "educare attraverso l'arte".

Su questo terreno teorico questo lavoro incontra e riconosce come centrale il pensiero deweyano: le riflessioni sull'arte e sull'educazione del filosofo e del pedagogista americano ispirano buona parte degli strumenti concettuali utilizzati per rileggere e approfondire il quadro teorico di riferimento. Non solo. Questi stessi strumenti sono la chiave d'accesso anche alla rilettura del grande-testo prodotto dalla documentazione della seconda fase del progetto di Educarte



relativo ad interviste, videoriprese, tavole rotonde, diari di bordo, discussioni con gli allievi.

Come è stato scritto da più parti, per restare fedeli all'insegnamento deweyano occorre fare del suo pensiero non un oggetto di interpretazione, ma uno strumento per affrontare i problemi dell'educazione.

Il problema che questa tesi ha l'ambizione di trattare, senza ovviamente la pretesa di risolverlo, ma tentandone un attraversamento significativo, riguarda da vicino il modo di pensare -quindi qualcosa che ha a che fare con il progettare, realizzare e valutare- l'esperienza di un laboratorio artistico-performativo a scuola, nelle sue dimensioni costitutive, nelle sue potenzialità educative, negli strumenti, nelle condizioni, nelle attenzioni che potrebbero amplificarne la portata.

In quest'ottica il primo passo (*I capitolo*) sarà quello di chiarire lo sfondo teorico da cui l'intera trattazione nasce: quello, cioè, del rapporto tra arte e educazione che si configura come un terreno assai ricco di spunti interessanti per ripensare non solo alle dimensioni implicate nel teatro inteso come arte, ma anche al rapporto che l'arte intrattiene con i modi con cui tradizionalmente si è tramandato il fare artistico. In questo senso la bottega artigiana rimanda ad un'idea di laboratorio variamente interpretata in ambito educativo, che rinvia però ad un modo di pensare al processo di apprendimento/insegnamento alternativo a quello trasmissivo. Il teatro nella scuola attinge diversamente, e con diverse consapevolezze, a quest'humus teorico che in definitiva fa della questione del "fare teatro a scuola" una questione di educazione artistica, intendendo quest'ultima come un fattore essenziale nella formazione dell'individuo: questione ancora, per molti aspetti, in cerca di strategie educative e artistiche che possano rispettarne le dichiarazioni di principio.

La domanda sul senso del laboratorio artistico-performativo, non può naturalmente prescindere dai significati concreti, contestuali che i protagonisti costruiscono della propria esperienza; per questo diventa fondamentale approfondire la maniera di leggere tali situazioni educative (*II capitolo*) nella consapevolezza che ciascun tentativo di leggere porta già, nella particolare

configurazione degli strumenti d'indagine utilizzati, una proposta di come guardare al fenomeno, non priva di risvolti significativi per la stessa pratica osservata, nella misura in cui non rimangono presupposti taciti. Le categorie d'analisi utilizzate, se adeguatamente articolate, discusse e condivise, possono diventare orientanti e foriere di un'attività riflessiva che indirizza, accompagna e arricchisce la proposta, conferendole ulteriori possibilità di senso.

Si tenterà quindi di avvicinare uno dei nodi fondamentali del laboratorio teatrale, cioè la conduzione, affrontando la questione cruciale del rapporto tra operatori artistici e insegnanti (*III Capitolo*), lasciandosi guidare da domande quali: come si configura la conduzione in regime di partenariato, quando cioè un operatore artistico affianca un insegnante quali sono le criticità che si possono presentare, quali le potenzialità da perseguire nella costruzione di tale rapporto? Che tipo di bisogno formativo viene esplicitato da insegnanti e operatori artistici?

Tale questione è collegabile (*IV capitolo*) a quella che riguarda più da vicino il rapporto tra chi conduce e chi viene condotto, con la relativa possibilità, che è poi una necessità per chi conduce, di leggere la conduzione secondo dimensioni ritenute fondamentali all'interno di un laboratorio artistico-performativo, cercandone una lettura che possa essere continuamente stimolo per attraversare le numerose questioni sollevate dal teatro nella scuola: quali quelle relative al rapporto tra processo e prodotto, quella relativa al ruolo delle emozioni, del corpo, della riflessività nel laboratorio.

Si tenterà dunque, approfondendo le riflessioni emerse dall'esperienza di ricerca di Educarte, di evidenziare (*V capitolo*) i piani di attenzione e le questioni da attraversare per poter immaginare e quindi realizzare o valutare una pratica laboratoriale di tipo artistico-performativo sufficientemente buona, cioè significativa per ciascuno dei protagonisti.

Da ultimo (*VI Capitolo*) si tratterà la questione della formazione di una figura esperta nella pratica laboratoriale artistico-performativa, cercando di

immaginare su quali atteggiamenti e habitus di lavoro sarebbe auspicabile indirizzare la formazione dei responsabili di un laboratorio artistico-performativo nella scuola, siano essi insegnanti o operatori teatrali.

Dite:

è faticoso frequentare i bambini.

Avete ragione.

Poi aggiungete:

perché bisogna mettersi al loro livello,

abbassarsi, inclinarsi, curvarsi,

farsi piccoli.

Ora avete torto.

Non è questo che più stanca. E' piuttosto

il fatto di essere obbligati a innalzarsi

fino all'altezza dei loro sentimenti.

Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi

per non ferirli.

*Janusz Korczak*

*Janusz Korczak ci suggerisce un'ottica rovesciata, quella del bambino in grado di educare l'adulto. La prospettiva è presto capovolta, il problema, però, rimane: è faticoso frequentare i bambini, troppo simili a noi per non incontrare noi stessi, così diversi da noi per non incontrare la diversità che non si presta ad essere spiegata e ridotta, ma solo intuita e ascoltata. Per questo, forse, come adulti l'essere educati, come educare, stanca, è impegno ad alzarsi sulla punta dei piedi per immaginare altrimenti, camminando con piedi ben aderenti alla terra, ispirando gli altri a fare lo stesso. E la prima attenzione non è quella di fare bene, ma quella di non fare male, di non ferire, di rispettare tempi, modi, sensibilità diverse dalla propria. Modalità di giocare e di giocare, di fare e di contemplare, ma, soprattutto, di fare esperienza con la pancia, con la testa, con il cuore. Educare diventa allora un imparare a comunicare in cui essenziale è mettersi in ascolto di se stessi, mentre ci si relaziona agli altri.*

*In questo forse il laboratorio teatrale può dirci qualcosa...*

## I capitolo

### EDUCARE ATTRAVERSO L'ARTE... E IL LABORATORIO

L'arte non può essere solo una domenica della vita.

Questa la considerazione molto generale da cui emerge il nostro itinerario di ricerca, come figura da uno sfondo. La figura su cui centreremo la nostra attenzione sarà il laboratorio teatrale nella scuola. Lo sfondo è quello dell'incontro tra arte e educazione. Di quest'ultimo cercheremo come prima cosa di tracciare brevemente le coordinate teoriche, cercando di riflettere su fini e mezzi che rendono tale incontro "una scommessa sul futuro" degna ancora di essere tentata per allievi ed insegnanti. I fini, alla maniera di Dewey, sono per noi i "mezzi procedurali"<sup>2</sup>, qualcosa che dobbiamo avere in mente per utilizzare adeguatamente i mezzi materiali a disposizione, qui e ora. I mezzi dei quali ci occuperemo, quelli all'opera in un *laboratorio teatrale*, richiedono infatti di sostare nuovamente su i termini di un binomio di antica memoria: quello tra arte e educazione, per intendere più in profondità la relazione che ci permette di leggere le potenzialità educative del teatro nella scuola. Ci sono diversi modi di fare e di pensare al teatro nella scuola, il nostro parte da lontano col tentativo di provare a ragionare sul significato di intenderlo innanzitutto come una particolare forma di arte, un'arte che potremmo definire scenica, potremmo definire come arte dal vivo, ma che definiremo, performativa. Tale termine oltre che essere quello con cui le direttive europee auspicano una nuova presenza di

---

<sup>2</sup> Nando Filograsso e Roberto Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano, 2004

teatro, musica, danza nella scuola<sup>3</sup> ci immette da subito al cuore di una questione imprescindibile in ogni forma di educazione: all'interno della connessione delicata e vitale tra il senso della performance, dell'evento che comunica con l'esterno, e quello della riflessione sui modi, tempi e significati del *fare* che la precede e la rende possibile, il training, la preparazione che rende capaci di mostrare e comunicare, questione che, come vedremo, riguarda da vicino quella del rapporto tra prodotto e processo.

### **1.1 Una questione di educazione artistica**

Uno dei dualismi più vecchi nel repertorio dei luoghi comuni della cultura occidentale è quello delle due culture, quella della scienza come indagine sulla natura attraverso metodi puramente razionali e dall'altra la cosiddetta cultura letteraria e artistica, mossa dal sentimento e dall'intuizione. Dualismo che richiama fortemente quello tra pensiero logico e analogico, quello tra attività logico-conoscitiva ed attività artistico-creativa. Scrive giustamente Antonio Santoni Rugiu nella sua *Educazione Estetica* che si tratta di “una battaglia tra due contendenti ormai troppo stanchi per fare almeno dello spettacolo”.<sup>4</sup> Oggi sembra un punto ormai inequivocabilmente acquisito che se, di due culture vogliamo parlare, dobbiamo almeno intenderle come complementari, con zone di sovrapposizione, entrambe necessarie alla formazione dell'individuo. Il problema, per lo meno, quello che noi riteniamo tale, non è però se nella formazione degli individui il primato spetti a una cultura scientifica o a una letteraria artistica, ma è quello di interrogare il binomio arte e educazione dal punto di vista della pratiche che ad esso si ispirano. Per questo la prima caratteristica del teatro di cui vorremmo ragionare è proprio il suo essere un'arte. Riteniamo che la questione del perché il teatro nella scuola, questione fondamentale nell'ipotizzare fini e motivazioni del fare teatro a scuola, vada infatti letta come prima cosa come una questione di educazione artistica, intendendo quest'ultima con una accezione forte, che molto deve alla tradizione

---

<sup>3</sup> Si veda la Dichiarazione di Lisbona, del 4 Marzo 2006 nell'ambito della conferenza sull'educazione artistica dell'Unesco.

<sup>4</sup> Antonio Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Editori Riuniti, Roma, 1975, p.30

del pensiero sia estetico che educativo. Condividiamo in questo ciò che Arnheim scrive “Soltanto in uno schema educativo dedito, nel suo complesso e in tutte le sue attività, all’intento di rendere visibile il mondo, può avere senso in teoria e in pratica l’educazione artistica. L’arte non è mai veramente se stessa quando vagola, come una mera isola di visibilità, in un oceano di cecità. Essa comincia ad avere senso quando viene concepita come il tentativo più radicale di comprendere il significato della nostra esistenza mediante forme, colori e i movimenti che il senso della vista coglie e interpreta”.<sup>5</sup> Ciò è vero non solo per l’arte visiva oggetto dell’educazione artistica correntemente intesa, ma per tutte le arti e in misura e modi diversi per la stessa scienza. Il vasto dominio dell’arte, comprensivo del farla e del fruirla, non ha in sé il monopolio dei valori e dell’educazione alla creatività, ma la pratica artistica, al pari di altre pratiche culturali, può essere formidabile strumento -per riprendere nuovamente le parole di Arnheim nei suoi *Pensieri sull’educazione artistica*- “per formare una persona pienamente sviluppata”<sup>6</sup>. Più nel dettaglio, per ciò che riguarda il presente lavoro, ciò che ci siamo chiesti è che concezione dell’educazione artistica può dare al teatro nella scuola un humus teorico da cui attingere direzioni e atteggiamenti. Non si tratta di insistere sulla ormai acquisita dichiarazione dell’importanza dell’arte per lo sviluppo della persona. Come al solito, il problema sembra quello di andare all’interno delle dichiarazioni di principio, fin dentro le pratiche a cui tali dichiarazioni dovrebbero o potrebbero ispirarsi.

Un vizio di fondo delle nostre scuole, in quanto istituzioni il cui compito riconosciuto è ancora, istruendo e/o educando, trasmettere/costruire sapere, sembra essere, a fronte di tanto parlare di rapporto prodotto e processo, di presentare i prodotti dell’attività umana trascurando tutti quei processi che rendono vive e feconde le discipline. Non sembra ancora trascurabile all’interno delle nostre istituzioni scolastiche l’operazione tradizionale di trattare i prodotti dell’attività umana non come modelli per ricostruire il processo che li ha resi possibili e stimolarne di analoghi, ma come prodotti puri e semplici, già dati,

---

<sup>5</sup> Rudolf Arnheim, *Verso una psicologia dell’arte*, Einaudi, Torino, 1969, 184-185

<sup>6</sup> Rudolf Arnheim, *Pensieri sull’educazione artistica*, (a cura di Lucia Pizzo Russo), Aesthetica, Palermo, 1992, p.106

consegnati alle menti delle nuove generazioni come saperi già masticati da altri, solo da digerire. Così molto spesso anche l'educazione artistica, si è trasformata in un repertorio di opere d'arte, di prodotti dell'attività artistica, cui attribuire precostituiti schemi interpretativi per saper vedere in essi quello che vogliamo vedervi, o meglio quello che riteniamo giusto e formativo gli altri vedano. Col risultato che, a fronte delle sbandierate dichiarazioni secondo cui l'arte è un fattore essenziale di educazione, rimane ancora il problema di delineare strategie educative e artistiche che permettano realmente all'educazione artistica di diventare un fattore quanto meno non marginale nella formazione dell'individuo. Purtroppo, per certi versi, suona ancora tristemente attuale il problema della retorica proclamazione del valore dell'arte.

Nel 1972 De Bartolomeis così si esprimeva pensando soprattutto al rapporto tra didattica e arte visiva:

“Il crescente interesse della pedagogia per l'espressione grafico-figurativa e plastica, la valorizzazione degli scarabocchi possono far pensare che il problema dell'educazione artistica abbia ormai ricevuto soluzioni più avanzate e che esse siano largamente presenti nel processo educativo. In realtà l'attività espressiva dell'allievo è apprezzata nei limiti di una occupazione ludica (considerata come transitoria e marginale e perciò da permettere quando non si può chiedere sempre un impegno di apprendimento). Ma non manca la tendenza a farla divenire una cosa in certa misura seria. E così dopo il periodo permissivo dello scarabocchio grafico e del pasticciare con i colori della casetta, degli alberi e del sole, delle figure che violano ogni proporzione al loro interno e nei loro rapporti, l'insegnamento sollecita verso la figurazione pseudo realistica perseguendo il grande ideale della rappresentazione grafica: chi prima ci arriva è più bravo. A causa di questi limiti è retorica la proclamazione del valore dell'arte.<sup>7</sup>

La denuncia, fatta agli inizi degli anni '70 dal pedagogo torinese che farà del laboratorio e dell'arte il centro della sua ricerca pedagogica, contiene delle notazioni che possono essere considerate ancor oggi attuali: il problema, come già scriveva nell'72, affonda nella banalità se viene mantenuto su un terreno didattico, non si tratta di appiccicare come un fanalino di coda l'attività espressiva all'apprendimento, ma con ogni probabilità, di ripensare “la

---

<sup>7</sup> F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972, pp.92-93.



dimensione ludica” e “quella delle cose serie”, e con esse al concetto stesso di apprendimento e, insieme, di chiarire il perché l’arte, e non solo quella visiva, è considerabile un fattore essenziale di educazione.

### **1.1.1 Uno sguardo all’insegnamento artistico nei sistemi educativi europei**

Un dato che sembra incontrovertibile è l’attenzione, da parte della cultura europea, verso tutto ciò che ha a che fare con la creatività e ad un’educazione che possa favorirla. A livello europeo il ruolo dell’educazione artistica nell’acquisizione da parte dei giovani delle competenze necessarie nel XXI secolo sembra essere ampiamente riconosciuto. Nel quadro strategico comunitario di cooperazione europea nell’ambito dell’educazione e della formazione, l’educazione artistica viene, infatti, riconosciuta come stimolo per la creatività e la sensibilità culturale indicate come competenze trasversali irrinunciabili. A tal proposito interessante sembra soffermarsi su alcune emergenze di uno studio della rete Eurydice *Arts and cultural education at school in Europe*<sup>8</sup>, relative alla tipologia di attività artistiche prescelte dai diversi sistemi educativi europei, al tempo dedicato e agli obiettivi dichiarati.

Risulta ad esempio che vi è una gerarchia fra le discipline artistiche piuttosto diffusa che pone al primo posto musica e le arti visive, insegnate in tutti i paesi europei a livello dell’istruzione obbligatoria, mentre la recitazione e la danza, pur essendo obbligatorie nella grande maggioranza di paesi, vengono spesso insegnate come parte di altre materie obbligatorie non artistiche, ad esempio all’interno della letteratura o dell’educazione fisica.

La metà dei paesi include, ad esempio, l’arte drammatica come materia obbligatoria facente parte dell’educazione artistica o come facente parte di un

---

<sup>8</sup> Questo documento è pubblicato dall’Agenzia esecutiva “Istruzione, audiovisivi e cultura” (EACEA P9 Eurydice), 2009. Disponibile anche su Internet (<http://www.eurydice.org>). Lo studio presenta informazioni comparative sul ruolo dell’educazione artistica e culturale nei programmi scolastici di 30 paesi europei. Ne espone gli obiettivi, l’organizzazione, l’offerta di attività extrascolastiche e le iniziative a favore dello suo sviluppo. Inoltre, fornisce informazioni importanti sulla valutazione degli alunni e sulla formazione degli insegnanti delle discipline artistiche.

altro ambito curriculare obbligatorio, mentre risulta completamente opzionale in sette paesi. In Italia, pur nell'assenza di prescrizioni ministeriali, il teatro nella scuola (pur in modi e forme assai diversificate) è una presenza diffusa a livello nazionale, oggetto di un dibattito assai fecondo che ha portato, a partire dagli anni '90, un riconoscimento a livello istituzionale<sup>9</sup> della "valenza educativa dell'approccio al teatro" cui sono seguite le disposizioni organizzative per la promozione e realizzazione di forme di collaborazione fra teatro e scuola.

Per quanto riguarda il tempo da dedicare all'arte, lo studio della rete Eurydice conferma i risultati delle ricerche precedenti<sup>10</sup> sul minor tempo destinato all'arte nel livello secondario. Man mano che si cresce i curricula europei aumentano le materie e quelle artistiche hanno minore incidenza. Dai documenti ufficiali risulta che circa la metà dei paesi europei gli destina dalle 50 alle 100 ore all'anno nel livello primario. Nel livello secondario inferiore, le ore di insegnamento diminuiscono un po', con il risultato che circa metà dei paesi dedicano all'arte dalle 25 alle 75 ore all'anno. Nel livello primario la maggior parte dei paesi dedica più tempo all'educazione artistica che all'insegnamento delle lingue straniere o all'educazione fisica. Tuttavia, nel livello secondario inferiore, le ore destinate alle materie artistiche diminuiscono in confronto a quelle destinate alle altre aree disciplinari. In questo livello, la maggioranza dei paesi non solo destina meno tempo all'educazione artistica che alla lingua d'insegnamento, alla matematica, alle scienze naturali e sociali (considerate insieme o separatamente), e alle lingue straniere, ma anche rispetto all'educazione fisica. Le annotazioni più significative riguardano però gli obiettivi riconosciuti all'educazione artistica in ambito europeo.

Lo studio mette, infatti, in rilievo che ci si aspetta sempre più che l'insegnamento artistico soddisfi una serie di obiettivi che potremmo definire di

---

<sup>9</sup> Ci si riferisce a due Protocolli d'intesa del 95 e del 97 firmati dal Ministero della Pubblica Istruzione. Il primo con l'Ente Teatrale Italiano in cui si stabilisce la necessità di adeguare al livello europeo la presenza del teatro nel processo formativo fin dalla prima infanzia. Il secondo, *Protocollo d'intesa per l'educazione alle discipline dello spettacolo*, con l'Università in cui insieme al teatro si prendono in considerazione anche la musica, il cinema, la danza.

<sup>10</sup> Ci si riferisce alle precedenti ricerche commissionate a livello europeo, di particolare interesse Anne Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann Verlag, Berlin, 2006

tre ordini diversi: il primo riguarda più marcatamente il campo artistico nei termini di sviluppo delle competenze artistiche, conoscenza e comprensione, pratica di diverse forme artistiche, migliore percezione delle realtà culturali, condivisione di esperienze artistiche, e possibilità di diventare consumatori d'arte e utenti accorti in questo ambito. Il secondo ordine di obiettivi riguardano più lo sviluppo personale e emotivo e la promozione di competenze sociali e l'autorealizzazione attraverso la sperimentazione del piacere e della soddisfazione. Da ultimo, emerge un terzo ordine di obiettivi che fa appello alla creatività (spesso in relazione alla sua importanza nell'ambito dell'innovazione) e all'insegnamento culturale (legato all'affermazione dell'identità individuale e alla promozione della comprensione interculturale).

Obiettivi artistici, sviluppo personale e socioculturale e creatività intesa in senso di valorizzazione della diversità e originalità di tutti e di ciascuno, definiscono dunque obiettivi ampi e diversi che i sistemi educativi europei riconoscono all'educazione artistica. Ciò non può che suscitare la domanda sulle modalità con cui i programmi di educazione artistica possano raggiungere realmente simili obiettivi. Una delle strategie per migliorare la qualità dell'educazione artistica individuate dai sistemi educativi europei indica come auspicabile un approccio collaborativo tra insegnanti e artisti professionisti. Questi ultimi raramente, infatti, sono autorizzati a insegnare la propria arte nelle scuole se non hanno le qualifiche adeguate di insegnante. Se vengono autorizzati, in genere ciò avviene su base temporanea. Inoltre, la partecipazione di artisti professionisti alla formazione iniziale e continua degli insegnanti è raramente incoraggiata da progetti statali. A livello politico, in alcuni paesi, però, sono già state definite delle collaborazioni tra i diversi ministeri che sostengono insieme progetti o attraverso la creazione di reti o di organi di promozione dell'educazione artistica. A livello di scuole, l'idea è che l'educazione artistica possa trarre il maggior beneficio dall'esperienza di professionisti e di istituzioni specializzati in questo settore per fare dell'arte non solo una materia affascinante da imparare ma anche un'esperienza di vita reale.

### 1.1.2 L'approccio all'educazione artistica di Harvard Project Zero

La diffusa concezione secondo la quale i sistemi simbolici logici e linguistici avrebbero la priorità sui sistemi di espressione e di comunicazione fu messa in dubbio dal filosofo Nelson Goodman. Sulla scia dei tentativi di Charles Peirce<sup>11</sup> (1940), Ernst Cassirer<sup>12</sup> (1953-57) e Susan Langer<sup>13</sup> (1942), Goodman<sup>14</sup> teorizzò una filosofia delle forme simboliche per cui arte e scienza sono allo stesso titolo, “modi di fare mondi”. In questo modo assegnò all'arte un ruolo e una funzione di fondamentale importanza: ben lontana dall'adempire ad un ufficio puramente espressivo di sentimenti e di emozioni, l'arte ha per il filosofo americano la capacità costitutivo-costruttiva di elaborare versioni e interpretazioni dei fenomeni dotate di una loro irriducibile significazione razionale. Sebbene il lavoro di Goodman fosse di natura principalmente filosofica attrasse intorno a sé ricercatori interessati agli aspetti psicologici e pedagogici della sua “teoria dei simboli”. Nel 1967 fu fondato alla Harvard Graduate School of Education Project Zero, un progetto di ricerca al cui interno maturerà una caratteristica impostazione dell'educazione artistica che rimane tutt'oggi un punto di vista assai significativo. I primi anni del progetto furono soprattutto di discussione e analisi interdisciplinare dei concetti e dei processi identificabili nelle arti. Il punto di vista adottato era risolutamente cognitivo, le attività artistiche erano, cioè, considerate come attività mentali in un momento in cui era diffusa l'idea che l'arte fosse il regno di emozione, mistero, magia intuizione, mentre la cognizione era associata con la scienza e con la risoluzione di problemi. Negli anni '70, sotto la direzione congiunta di David Perkins e Howard Gardner, il Project Zero passò a interessarsi più compiutamente di questioni psicologiche. Negli anni '80 il progetto compì una svolta pedagogica con lo sforzo di applicare analisi e intuizioni sul campo in scuole di ogni ordine e

---

<sup>11</sup> Charles Sanders Peirce, *Philosophical Writings*, a cura Justus Buchler, New York, Dover Publications, 1940 (trad. it, a cura di Callaghan *Scritti di filosofia*, Bologna, Cappelli, 1978.)

<sup>12</sup> Ernst Cassirer, *Philosophie der symbolischen Formen*, Berlin 1923-29 (trad. it. *Filosofia delle forme simboliche*, a cura di E. Arnuad, La Nuova Italia, Firenze, 1967)

<sup>13</sup> Susanne Langer *Philosophy in a new Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1942;( trad.it. a cura di Pettenati, *Filosofia in una nuova chiave*, Armando, 1972 )

<sup>14</sup> Nelson Goodman, *Ways of worldmaking*, Hackett, Indianapolis 1978, (tr. Carlo Marletti *Vedere e costruire il mondo*, Bari, Laterza, 1988)

grado, delineando un caratteristico approccio all'educazione artistica da parte delle numerose ricerche attivate nell'ambito di Project Zero. Interessante soffermarsi su tale approccio che matura all'interno di una concezione della creatività come caratteristica trasversale rintracciabile e operante in ognuna delle intelligenze che vengono isolate nel modello teorico delle intelligenze plurime. Quest'ultimo, schierandosi risolutamente contro l'abuso dei test carta e matita delle scuole americane, rivendica un ruolo di parità tra abilità linguistiche e matematiche e abilità spaziali, musicali e corporee, abilità queste ultime nelle quali l'arte può esprimersi in forme che permettono una larga fruizione. E' lo stesso Gardner che ci aiuta a fissare alcuni punti salienti del caratteristico approccio di Project Zero all'educazione artistica<sup>15</sup>, che merita di essere riportato, perché in grado di fornire spunti interessanti per la nostra ricerca:

- (1) Per i bambini al di sotto dei 10 anni le attività dirette alla produzione dovrebbero essere centrali in qualunque forma d'arte. I bambini desiderano, infatti, lavorare attivamente con i materiali e con i mezzi espressivi. I bambini hanno talento nello snidare da soli le componenti fondamentali di un oggetto artistico.
- (2) Le attività percettive, storiche, critiche e peri-artistiche<sup>16</sup> di altro tipo dovrebbero essere messe strettamente in relazione con la produzione del bambino, si auspica un approccio contestualizzato alle attività peri-artistiche.
- (3) I programmi didattici dovrebbero essere svolti da individui che sappiano bene pensare attraverso un particolare mezzo artistico. Si tratta di essere

---

<sup>15</sup> I punti che riassumono l'approccio di Project Zero all'educazione artistica sono ripresi da Howard Gardner, *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*, Anabasi, Milano, 1993, pp. 209-212

<sup>16</sup> Con peri-artistiche si designano tutte le conoscenze relative all'arte, come le conoscenze di storia dell'arte, di critica d'arte, di estetica. Queste vengono solitamente apprese con metodi scolastici tradizionali. Tale modalità contrasta con l'apprendistato che per secoli è stato il modo con cui gli allievi hanno appreso molto sull'arte: essi osservavano i maestri al lavoro, venivano attirati gradualmente alle attività, partecipando prima in modo semplice poi in modo controllato, fino ad affrontare compiti più complessi con minore aiuto da parte del maestro.

in grado, ad esempio per quanto riguarda la musica di pensare musicalmente, non di introdurre la musica tramite la logica e il linguaggio.

- (4) L'apprendimento dell'arte dovrebbe essere organizzato intorno a progetti significativi, svolti in un periodo di tempo significativo e che diano possibilità di retroazione, discussione e riflessione.
- (5) Nella maggioranza dei casi un approccio olistico sensibile al contesto è preferibile ad uno sequenziale. Si può pensare di avere a che fare con gli stessi concetti quali lo stile, la composizione o il genere, in un procedimento a spirale che torna sugli stessi concetti ad un grado successivo di complessità, non di padroneggiare prima alcuni concetti poi altri.
- (6) La valutazione è un aspetto cruciale nell'educazione artistica, ma vi è la necessità, invece di elaborare programmi che si adattino al tipo di valutazione prescelta, di mettere a punto metodi di valutazione che rendano giustizia a ciò che è fondamentale in una particolare forma d'arte.
- (7) L'apprendimento artistico non comporta semplicemente la padronanza di abilità e di concetti, le arti sono aree profondamente personali, nelle quali gli allievi si imbattono nei propri sentimenti e in quelli degli altri. Essi hanno bisogno di strumenti didattici per compiere tale esplorazione, devono comprendere che la riflessione personale è un'attività importante, la loro privacy non dovrebbe essere violata.
- (8) Importante far passare l'idea che le arti hanno a che fare con il gusto e con i valori, questo viene comunicato meglio da parte di chi pur difendendo i propri gusti artistici e valori è in grado di metterli in discussione, accogliendo punti di vista alternativi.

- (9) L'educazione artistica è troppo importante per essere lasciata nelle mani di un unico gruppo, deve essere un'impresa che veda la cooperazione e il coinvolgimento di artisti, insegnanti, amministratori e ricercatori, insieme agli allievi.
- (10) Nessuna forma d'arte ha alcuna priorità intrinseca sulle altre. E' preferibile piuttosto che avere un' infarinatura generale su tutte le forme d'arte, esporre gli studenti con continuità a qualche forma d'arte per far loro intendere cosa significa pensare attraverso una forma d'arte.

## 1.2 Educare attraverso l'arte

Il concetto di educazione artistica, come suggerisce Rosario Assunto<sup>17</sup>, sembra fondamentalmente prestarsi ad essere letto secondo due direttrici fondamentali: l'uno avente l'arte come fine, che coincide con l'istruzione artistica generale, come insegnamento a fruire delle opere d'arte, a comprenderle e a giudicarle, così come a produrle e l'altro di educazione attraverso l'arte, in cui la prima è mezzo per educare. “ L'educazione attraverso l'arte -scrive Irena Wojnar nel suo saggio sull'incidenza pedagogica dell'arte sulla formazione- appartiene tanto al campo della pedagogia quanto a quello dell'estetica. Questo rapporto non è stato tanto apprezzato da queste due discipline, in quanto l'estetica si orientava piuttosto verso la riflessione teorica e la pedagogia rischiava di rinchiudersi in quadri troppo pratici.”<sup>18</sup>

Nel 1954, nell'ambito dell'ampio dibattito sull'arte visiva, venne fondato l'INSEA (International Society for Education through Art), un'organizzazione internazionale per lo sviluppo del rapporto arte-educazione, che darà vita a un vero e proprio movimento educativo che avrà come suo strumento teorico di diffusione la rivista “Education through Art”. Tale movimento educativo pur nascendo da un interesse soprattutto per il disegno, individua le linee teoriche

---

<sup>17</sup> Rosario Assunto, Il concetto di educazione artistica in Luigi Volpicelli, *Le forme dell'educazione*, Vol.1, Vallardi, Milano, 1975

<sup>18</sup> Irena Wojnar, *Estetica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1970, p.120. Il libro è in sostanza la tesi di dottorato della Wojnar sostenuta alla Sorbona di Parigi nel 1960.

di un sodalizio tra arte ed educazione<sup>19</sup> che negli anni '50 darà l'avvio alle prime sperimentazioni di incontro fra arte formalizzata e il pubblico infantile, in cui in Italia si inquadra non solo l'esperienza della Pinacoteca di Brera, ma soprattutto una nuova consapevolezza educativa che arriverà a modificare il comportamento culturale del pubblico adulto. All'interno di tale movimento trova, infatti, cittadinanza una riappropriazione del territorio in termini di realtà fisico-ambientali in cui si fa strada la consapevolezza della pervasività e centralità della funzione educativa che rivisita i "luoghi della tradizione", come i musei e le biblioteche, trasformandoli in "luoghi della memoria e spazio educativo di comunicazione"<sup>20</sup>, in "luoghi di soggettive esperienze comunicative"<sup>21</sup>, non solo su un piano storico, geografico, tecnico. Ancor oggi il modo corrente di intendere l'educazione artistica è quello di riferirsi all'arte visiva- disegno, pittura, arti plastiche- ma l'idea della possibilità di educare attraverso l'arte contatta un atteggiamento nei confronti dell'educazione artistica che ben si presta ad essere il solco nel quale pensare e progettare gli interventi artistici nella scuola, non solo quelli relativi all'arte visiva, ma quelli relativi ad ogni altra forma d'arte<sup>22</sup>. Si tratta in sostanza di abitare l'equivoco di tutti gli equivoci, che sommariamente e radicalmente si formula nella domanda se l'arte sia da intendere come mezzo o come fine, là dove il confine fra il mezzo e il fine, se non si pretende di risolverlo, identifica un territorio fertile di domande che possono, forse, guidare le pratiche verso una maggiore significatività delle proprie proposte. Si tratta di questioni che si traducono nello specifico in domande quali: quale è lo specifico artistico e quale lo specifico educativo in un laboratorio teatrale a scuola? Probabilmente si tratta di affinare le proprie concezioni di arte e di educazione mettendole in relazione:

---

<sup>19</sup> Nel congresso di Basilea del 1958 sul tema "*L'educazione artistica, parte integrante della formazione dell'uomo*" si parlerà non più solo di disegno, ma di insegnamento artistico, con chiaro ampliamento d'orizzonte su tutte le espressioni artistiche.

<sup>20</sup> Maria Luisa De Natale, *Il ruolo educativo del museo*, in Cecilia De Carli, (a cura di) *Educare attraverso l'arte*, Mazzotta, 2007, p.27

<sup>21</sup> *Ibidem*

<sup>22</sup> A conferma di tale tendenze la dichiarazione congiunta del 2006, nell'ambito della conferenza mondiale dell'Unesco sulle arti tenutasi a Lisbona, nella quale le organizzazioni internazionali in ambito di arti visive, teatrali e musicali riconoscono il comune intento di promuovere insieme una nuova centralità dell'educazione artistica a livello di istituzioni educative, di politiche governative, di informazione in campo internazionale



naturalmente un rischio e una possibilità. Il rischio è quello del reciproco depotenziamento qualora non si tenesse presente che si tratta, in entrambi i casi, di campi complessi, articolati, autonomi, non riducibili a meri strumenti, né a depositi di valori. La possibilità è quella di parlare in maniera significativa, proprio perché rispettosa della reciproca ricchezza, della prospettiva di educare attraverso l'arte.

### 1.2.1 Alle radici di una nuova attenzione

Come sottolinea Cecilia De Carli<sup>23</sup> nel suo *Arte per la didattica*, alle radici di una nuova attenzione dell'educare attraverso l'arte sta la confluenza di due linee evolutive: una che si rifà all'ampio dibattito sviluppatosi all'interno dei Congressi internazionali dell'insegnamento del disegno, l'altra che si rifà alle tesi di del movimento dell'Education Nouvelle. Quest'ultima tutta interna al movimento pedagogico volto a valorizzare i principi di individualità e libertà nell'educazione contro un'idea astratta dell'infanzia, è la linea che vede i nomi, rapidamente divenuti famosi, di Binet, Decroly, Montessori e Stanley Hall.

Emerge un'idea di arte che ben si sposa con il concetto di creatività, pur non esaurendolo. Entrambi i termini si riferiscono, infatti, a una dimensione che appartiene a tutti e a ciascuno, che di diritto spetta a una quotidianità da coltivare piuttosto che a un'eccezionalità da perseguire.

“L'educazione attraverso l'arte -scrive ancora Rosario Assunto- promuove le tendenze artistiche dei soggetti, sviluppa la loro sensibilità estetica, concorre alla crescita armonica della loro personalità nella direzione di una sempre maggiore coerenza con se stessi, incoraggia l'espressione personale; in breve, potenzia quanto vi è di singolare in ogni singolo soggetto. E poiché è proprio della creatività essere espressione dell'originale e irripetibile mondo interiore dei soggetti, e di ciascun soggetto, essa *educa*, in senso etimologico, il potenziale creativo che è in ogni essere umano e lo incrementa”<sup>24</sup>. L'arte, o meglio tutte le arti, sono intese come attività la cui specificità è essere attività personali, ossia

---

<sup>23</sup> Cecilia De Carli, *Arte per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 1990.

<sup>24</sup> Rosario Assunto, in *op. cit.* 1975, p. 497

attività in cui sviluppare uno stile proprio di considerare e di affrontare l'attività, si rivela importante quanto l'attività stessa.

Un referente essenziale dell'educazione attraverso l'arte è Herbert Read. La tesi del Read -come dice Argan nella prefazione alla traduzione italiana di *Education through art*- non “concerne la pedagogia dell'arte, ma la funzione dell'arte nella pedagogia in generale”<sup>25</sup>. Di fatto il programma del Read è quello di una sorta di democratizzazione degli attributi che il romanticismo, considerava privilegi del genio, di una creatura d'eccezione, chiamata a svolgere una missione speciale. Educare attraverso l'arte è difatti un programma che nell'arte vede un mezzo e non un fine dell'educazione. Non si tratta di formare artisti: si tratta di sviluppare in tutti gli uomini quelle capacità sentimentali e fantastiche che erroneamente si ritiene costituiscano la dote esclusiva degli artisti. Universalizzare il genio significa sviluppare in tutti gli uomini l'immaginazione che avvicina il sentire della fanciullezza all'energie dell'età matura, riportando il senso di stupore e novità infantile in quella quotidianità che l'abitudine ha reso familiare all'adulto. Il concetto di educazione estetica del Read pone, quindi, al centro il potenziale educativo dell'immaginazione e sulla immaginazione fa leva per sviluppare tutte le qualità fondamentali dell'uomo. La proposta del Read -direttamente e confessatamente derivata dalle *Lettere sull'educazione estetica di Schiller*- si risolve nella superiorità dell'educazione estetica su un'educazione fondata sul primato del pensiero logico-razionale rispetto al pensiero immaginativo. Per Schiller come per Read l'arte possiede un potere terapeutico e rigenerativo, e costituisce l'unica possibile via per la ricomposizione della vita, lacerata dal frastuono della frammentazione e dei dualismi insanabili. Il loro rivolgersi all'arte ha il sapore di un programma educativo e morale che trae forza e profondità dall'esperienza a cui vorrebbe rispondere: la rivoluzione francese per Schiller e la II guerra mondiale per Read sono lo sfondo storico da cui emerge il loro accorato appello ad un'educazione che preservi l'umanità dal rischio di pensare senza immagini, perdendo la vivezza del sentire infantile. L'arte, d'altra parte, avvicina il mondo adulto a quello infantile anche tramite il riferimento al gioco. Come Schiller ebbe a dire “l'uomo è se stesso solo se

---

<sup>25</sup> Herbert Read (1943), *Educare con l'arte*, Ed. di Comunità, Milano, 1954

gioca”.<sup>26</sup> La dimensione che qualifica l’arte assomiglia per certi aspetti a quella del gioco: nel gioco infantile c’è un’energia creatrice elementare, un “fare mondi” che si coniuga con un immaginario senza schemi”.<sup>27</sup> E’ da questa dimensione che si possono coltivare sfere diverse del percepire e del sentire.

### **1.3 Arte e educazione: un binomio dalle molteplici letture**

L’impiego della prospettiva educativa come angolo visuale per riflettere sul teatro come forma d’arte, non ci affranca dal problema, tutt’altro che astratto e ozioso di che cosa sia l’arte, ma ci fornisce un valido punto di partenza: il nostro problema non è, se e quanto, il teatro come forma d’arte sia in se stesso educativo, ma diventa quello di cercare nel binomio tra arte e educazione alcune direzioni di senso da poter tenere a mente quando per professione, per caso, per puro diletto sceglieremo di fare dell’esperienza teatrale una esperienza educativa. Per questo motivo il nostro sguardo si rivolge come terreno d’elezione a quella tradizione pedagogica che assegna all’arte un ruolo fondamentale nella formazione dell’uomo e prende le distanze da quelle interpretazioni del fatto estetico che ne fanno una realtà trascendente l’esperienza comune, collocata in una dimensione “spirituale” ed eterea, appartenente a un empireo, quasi irraggiungibile dall’uomo comune. “Il mio proposito -dichiara infatti Dewey in *Arte come Esperienza-* è di indicare che le teorie che isolano l’arte e il suo apprezzamento, collocandoli in un regno loro proprio, staccato dagli altri modi dell’esperienza, non hanno aderenza con la materia artistica”<sup>28</sup>

Si tratta di una prima importante dichiarazione, in cui ritroviamo una linea di fondo del nostro percorso di ricerca, il medium che unisce il campo artistico a quello educativo è quello dell’esperienza.

L’esperienza, quindi, il modo di intenderla in quello spazio particolare che è il laboratorio teatrale nella scuola sarà la bussola che terremo per non perderci nel cercare la possibilità di una lettura capace di restituire una qualche articolazione e ricchezza a un binomio di antica memoria: quello fra arte e educazione.

---

<sup>26</sup> Johann C. F. Schiller, *L’educazione estetica*, XXV lettera, Rusconi, Milano, 1998, p.141

<sup>27</sup> Carlo Infante, *Imparare giocando*, Boringhieri, Milano, 2000, p.26

<sup>28</sup> John Dewey, *Arte come esperienza*, trad. it. Maltese, la Nuova Italia, Firenze, 1995, p.15

In realtà è proprio da quello che intendiamo come arte che deriva il particolare modo di concepire l'incontro di questa con l'educazione. A tal proposito, come ci suggeriscono Marco Dallari e Cristina Francucci, "non ci possiamo accontentare di sottolineare la relatività storica e il valore contingente, contestuale, più o meno consciamente e intenzionalmente contrattuale di tutto ciò che può occupare lo spazio semantico della parola arte"<sup>29</sup>. O meglio tale relatività storica è proprio la pista che scegliamo per cercare alcune accezioni pregnanti di arte. Naturalmente- e non potrebbe essere diversamente- nessuna pretesa di esaustività, solo il tentativo di inoltrarci in una prima comprensione complessa non solo del dire sull'arte, ma anche dei possibili modi di "fare arte" in quel luogo educativo che chiamiamo laboratorio. Partiamo quindi a ragionare da alcune macrocategorie che pur sedimentate nel nostro linguaggio, sono spesso trascurate: l'arte intesa come abilità in un mestiere in cui luogo di elezione è la bottega dell'artigiano, l'arte riconosciuta come strumento di conoscenza che fa appello ai sensi e alle emozioni, in cui luogo è essenzialmente l'individuo o il gruppo, l'arte come attività culturale, tipicamente umana, fine a se stessa che richiede un luogo dove poter "mettere le mani in pasta", con materiali, tecniche, strumenti.

### **1.3.1 Arte come abilità in un mestiere, il cui luogo è la bottega**

L'espressione che ancor oggi utilizziamo, "a regola d'arte"<sup>30</sup> è una testimonianza di un'accezione del termine arte che è molte volte trascurato, ma che merita attenzione: uno sguardo al mondo antico ci rivela, infatti, che per secoli il termine arte<sup>31</sup> indicò qualsiasi attività, in prevalenza manuale, esercitata con particolare perizia, e significò anche il complesso di cognizioni teoriche e di pratiche tecniche necessarie al perfetto esercizio di ogni singola attività. Arte era soprattutto abilità in un mestiere; la bottega era il luogo dove si imparava il mestiere, le prime accademie, quella di Lorenzo il magnifico a Firenze o di Enrico IV a Parigi furono scuole aperte ai migliori e più capaci artigiani. Il

---

<sup>29</sup> Marco Dallari, Cristina Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998

<sup>30</sup> Titolo per altro di un saggio di Marco Dallari, *A regola d'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1997 in cui si occupa di pedagogia artistica

<sup>31</sup> Dizionario enciclopedico Arte Rizzoli, Larousse, 2005

pensiero arcaico non riconosce un nesso esplicito tra arte e bellezza, se non per quella capacità di persuasione, di attrarre e di ingannare<sup>32</sup> che la poesia, per Omero autentico dono degli dei, condivide con la bellezza. La teoria sull'arte nel mondo antico si sviluppa per lo più come ricerca di una normatività che specifichi le varie attività. La nozione di esercizio è dunque fondamentale: l'artista è colui che a seguito del suo esercizio risulta possedere l'abilità nel "fare qualcosa" che lo distingue dagli altri. Il luogo d'elezione di un simile modo di intendere l'arte è la bottega, il modo di imparare è la vicinanza, l'esempio del maestro, l'immersione in un contesto.

### **1.3.2 Arte come strumento di conoscenza che fa appello ai sensi e alle emozioni**

Interessante rilevare che il concetto di arte non è stato sempre associato a quello di bello. Il mondo greco, ad esempio, non assegna all'arte un valore in sé, né connette esplicitamente la tematica del bello e delle arti. Nel pensiero antico l'arte non avendo come valore-base il bello si giustifica in base ad altri fini, per lo più morali. Significativo il fatto che l'arte drammatica riassuma per la mentalità dell'epoca, tutto ciò che per noi è l'esperienza estetica. Di fatto le rappresentazioni teatrali nelle agorà della polis greca, come ci ricorda Maria Grazia Riva<sup>33</sup>, possono essere lette come una delle più importanti epifanie pedagogiche di tutti i tempi. La funzione del teatro nel mondo greco era formativa in senso ampio ed esteso: le rappresentazioni teatrali erano nel centro, reale e metaforico, della vita della polis, erano momenti in cui il cittadino, tramite l'identificazione con le vicende e i personaggi, poteva accedere a una comprensione profonda degli eventi sociali ed esistenziali. Il teatro greco, non aveva infatti solo la funzione di raccontare e rendere visibili i momenti topici della vita -nascita, morte, conflitti e amori- ma contribuiva a costruire un ethos comune, fatto di valori e comportamenti condivisi.

---

<sup>32</sup> Vivissimo tale tema nel sofista Gorgia, in cui il bravo artista è colui che riesce ad ingannare gli spettatori facendoli partecipi delle proprie opere.

<sup>33</sup> Maria Grazia Riva, *La storia della pedagogia*, in Riccardo Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Editore Laterza, Roma, 1999 pag. 48

In questo quadro si inserisce la famosa condanna platonica della poesia drammatica, che Platone vuole escludere dalla repubblica perché si fonda sulla capacità di imitare (da parte degli attori) o di immedesimarsi in passioni e vicende altrui (da parte degli spettatori), e in ogni caso turba l'equilibrio delle passioni, distogliendo il buon cittadino dall'adesione al proprio ruolo sociale. Non solo. Il poeta mostra di non essere un "tecnico"<sup>34</sup>, nel senso positivo della *technè* in Platone, cioè non agisce secondo principi e regole razionalmente posseduti, dimostrabili e discutibili: il suo modo di operare non può dunque essere un modello a cui ispirarsi per chi si deve formare. Paradossalmente, però, la tesi secondo cui l'arte può essere la base dell'educazione, può essere fatta risalire proprio a quel Platone a cui si può ascrivere il più violento attacco all'arte senza precedenti e senza seguito nella storia del pensiero occidentale. Interessante approfondire i termini di tale apparente paradosso. Platone è pur sempre un portavoce della *paideia* ateniese in cui grammatica, musica e ginnastica costituiscono i cardini dell'educazione. La condanna platonica della poesia tragica è in nome della conoscenza e del vero cui le arti sarebbero ostacolo per via dello loro essere attività di *mimesis*, di rappresentazione. Le arti sono quindi accusate da Platone di essere strumenti di confusione, poiché sollecitano la parte meno nobile dell'uomo, i suoi sensi, le sue passioni, facendo appello alla fantasia e alle emozioni. In ragione di queste stesse motivazioni è possibile riconoscere, come farà Aristotele, all'arte tragica un ruolo positivo nell'educazione dell'uomo alla conoscenza e alla virtù, perché nella tragedia si rappresenta la realtà umana "come potrebbe essere", secondo strutture essenziali del mondo umano. Da questa caratteristica la capacità dell'arte di produrre catarsi o purificazione delle passioni, di essere formativa proprio perché parlando alle emozioni e alle passioni è capace di far sperimentare sentimenti e situazioni altrimenti inavvicinabili e censurati.

L'eredità del pensiero antico sull'arte, pur identificando con molta chiarezza temi centrali quali la bellezza, l'imitazione, l'ispirazione dell'artista e il rivolgersi alle emozioni e ai sensi, si presenta, fondamentalmente, su un duplice binario:

---

<sup>34</sup> Si fa riferimento alla dottrina dell'ispirazione contenuta nello *Ion* di Platone, secondo la quale la poesia e il fatto artistico, considerati una sorta di positiva pazzia, non sono frutto della scienza, ma dell'ispirazione divina. Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 1997.

quello capace in qualche modo di indicare la via di una conoscenza autentica del mondo, che si presenta attraverso la riflessione sul bello che potremmo definire erede della tradizione platonica, e quello più debitrice al pensiero aristotelico, della riflessione più tecnica sulle arti, tesa ad individuare un insieme di regole in grado di dirigere efficacemente le diverse arti.

Sono queste due cifre del pensare l'arte, che rappresentano per noi un importante punto di partenza per intendere da una parte la tematica dell'arte collegata alla conoscenza e all'etica, sganciata dalla identificazione univoca, tutta idealista e romantica, tra estetica e il bello, dall'altra per tenere conto di un aspetto "tecnico" in cui l'artisticità, dialoga continuamente con le regole, seppure a volte in maniera trasgressiva. Quando parliamo dunque in un modo generale, ma non generico di arte, intendendo il campo in cui sono ascrivibili pratiche, esperienze, prodotti sembra essere interessante tenere aperta la direzioni di ricerca individuata con grande chiarezza anche dal pensiero antico: arte come qualcosa capace di parlare ai nostri sensi e alle nostre emozioni prima ancora o, forse - proprio mentre- si rapporta anche al nostro intelletto. Di qui la possibilità di confondere, disorientare, ma anche di amplificare, rendere più intense l'esperienza della realtà, da qui la possibilità di dare forma e visibilità al possibile.

### **1.3.3 Arte come attività fine a se stessa, simile al gioco**

E' solo con la nascita dell'estetica nel senso moderno<sup>35</sup>, alla fine del settecento, che si afferma la consuetudine a una concezione unitaria delle arti belle che le vede unificate nel comune riferimento alla bellezza al di sopra dei mezzi espressivi propri delle varie arti e, insieme, distinte dalle tecniche -quali l'arte di navigare piuttosto che l'arte culinaria- a cui la tradizione ha dato a lungo il nome di arti. L'arte come attività spirituale abbraccia indistintamente tutte le creazioni nelle quali si attua la sintesi inscindibile tra intuizione ed espressione.

---

<sup>35</sup> L'origine dell'estetica moderna si fa solitamente risalire a Baumgarten che nel 1735 scrisse *Meditazioni filosofiche su argomenti concernenti la poesia*, introducendo per la prima volta il termine "Aesthetica" dalla radice greca *aisth* e dal verbo *aisthanomai* che vuol dire "rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi".

Arte in quanto tale non ha altro fine che se stessa, non dipende né dalle intenzioni dell'artista, né dall'uso che ne viene fatto, né da valori che si rifanno esplicitamente a valori morali o conoscitivi. La paradossalità dell'arte -il suo essere libera e regolata, gratuita e produttiva, adattiva e trasgressiva- consente di avviare una riflessione che accomuna l'arte al gioco. Il gioco non solo è la prima cosa che i bambini imparano a fare, ma è un potente mezzo per imparare: fondamentale per lo sviluppo del sé del bambino,<sup>36</sup> ad un tempo via di socializzazione e molla e indicatore di sviluppo. Nel gioco si entra e si sta "tutti interi", uno dei tratti distintivi dell'attività ludica, che i più piccoli ci mostrano con straordinaria evidenza, sembra essere infatti il senso di piacere da cui è pervaso chi gioca: è un piacere che deriva dalle cose che si fanno, solo per il fatto di farle. Il fare sembra essere perseguito solo per il piacere e la soddisfazione che procura. Come ci ricorda Carlo Infante: "Quel fare può essere fisico, ma anche immaginario, elaborando con la mente soluzioni fantastiche. In entrambi i casi scatta una profonda soddisfazione che può essere definita, come piacere della funzione: il piacere di percepire il nostro corpo e la nostra mente attivi in una serie di esperienze che ci danno conferma del nostro funzionamento."<sup>37</sup> E' proprio la possibilità di sentire mente e corpo attivi nel creare, modificare, esplorare il mondo che sembra avvicinare chi gioca a chi fa arte, in una concentrazione, spesso assorta e impegnativa, che ridefinisce le coordinate spazio temporali della propria azione. E' a Winnicott che si deve l'idea che il gioco sia un'area dell'esperienza umana, prerogativa non solo del bambino, ma forma fondamentale di vita, che "appartiene al fatto di essere vivi (...) appartiene alla maniera che ha l'individuo di incontrarsi con la realtà esterna"<sup>38</sup> e che "porta in maniera naturale all'esperienza culturale e invero ne costituisce le fondamenta"<sup>39</sup>. Il gioco emerge nella prospettiva di Huizinga<sup>40</sup> come elemento creatore della cultura intesa come ciò che contestualizza la natura e

---

<sup>36</sup> Si deve a Gerge Herbert Mead (Mead G. H., (1934) tr.it, *Mente, sé, e società*, Giunti, Firenze, 1966) l'idea che il gioco, sia fondamentale per la strutturazione del sé dell'individuo: egli il gioco libero (play) dove il bambino svolge il ruolo di un altro e agisce come se egli stesso fosse l'altro (gioca al dottore) dal gioco organizzato (game) dove il bambino deve interiorizzare i ruoli anche di tutti gli altri che sono implicati con lui nel gioco.

<sup>37</sup> Carlo Infante, *Imparare giocando*, Bollati Boringhieri, 2000, p.27

<sup>38</sup> D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 1974, p. 123

<sup>39</sup> Ivi, p. 182.

<sup>40</sup> Johan Huizinga (1938), *Homo ludens*, Il Saggiatore, Milano, 1972



qualifica la possibilità, squisitamente umana, di attribuire ad essa dei significati, al di là di ogni necessità e stereotipia, ciò che in sostanza rende possibile l'arte, la scienza, la storia, l'umorismo. La paradossalità, sottolineata da Bateson come tratto distintivo del gioco<sup>41</sup>, sta proprio in quel fare "come se": un distanziamento che consente, appunto paradossalmente, un contatto significativo fatto di partecipazione, concentrazione, coinvolgimento. Potenzialmente l'esperienza dell'arte, del farla come del fruirla, garantisce qualcosa di analogo: la possibilità di "fare mondi", interpretando la realtà nelle sue molteplici possibilità, esplorando, immaginando, facendone esperienza paradossale, ma altamente significativa. In questo senso la peculiarità del gioco, sta nello spirito che lo anima: un atteggiamento ludico che seguendo, Anna Bondioli<sup>42</sup>, presenta alcuni tratti qualificanti come l'essere un'attività fine a se stessa avente una motivazione intrinseca, il contrapporsi alla realtà ordinaria, rimandando all'immaginazione, l'appartenere all'ordine del possibile che conferisce all'azione ludica la consapevolezza della finzione e la possibilità di non riprodurre fedelmente l'originale, il piacere che, come tonalità affettiva, accompagna il gioco anche quando richiede impegno e sforzo.

L'arte intesa come fine a se stessa, però, come nel caso del gioco, non fa automaticamente dell'arte qualcosa che non possa essere utile o strumento di conoscenza o, cosa che più ci interessa, qualcosa che non possa essere anche un mezzo attraverso il quale educare.

---

<sup>41</sup> Gregory Bateson, *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina, Milano, 1996. Il libro riporta una discussione avvenuta a Princeton nel 1955 tra Bateson e altri scienziati di campi diversi su come intendere il messaggio "questo è un gioco". Bateson sviluppa la teoria del gioco insieme a quella della fantasia, interrogandosi sulla natura profonda di tutto ciò che è simulazione e immaginazione, riconoscendovi un tratto comune di paradossalità: dato che i giochi sono definiti come qualcosa che "non è ciò che sembra".

<sup>42</sup> Anna Bondioli, *Gioco e educazione*, Franco Angeli, Milano, 1996, p.55 Dopo aver esaminato una serie di prospettive, l'autrice definisce i tratti qualificanti del gioco dopo come: definalizzazione, creatività, non letteralità, flessibilità, piacere.

### 1.3.4 L'arte come esperienza

Come osserva Cecilia De Carli<sup>43</sup> tanto il processo artistico che il processo educativo consistono nel mettere consapevolmente in relazione la persona con la realtà e il suo significato, emerge un'idea di arte, o meglio di processo artistico, come possibilità interpretativa che presuppone il dato sensibile ma inevitabilmente se ne distacca. L'arte, per riprendere la felice espressione di Bernard Lonergan, può essere letta allora come *pattern esperienziale*<sup>44</sup>: un particolare modo di apprensione della realtà, un'esperienza appunto, che apre un nuovo orizzonte, presenta qualcosa che è altro, diverso, insolito, misterioso, originale, lontano, eppure vicino. Intendere l'arte come esperienza, d'altra parte, ci riporta immediatamente a John Dewey, il cui riferimento risulta particolarmente pregnante all'interno del nostro discorso. *Arte e educazione* non è solo il titolo di una opera in cui il filosofo e pedagogo americano espone la sua idea di estetica, ma può essere letto come binomio centrale per comprendere l'esperienza come dispositivo posto nel cuore stesso della riflessione deweyana. Il discorso sull'arte e sull'estetica si precisa unicamente all'interno di una teoria generale dell'esperienza umana intesa come interazione con la natura e con l'ambiente sociale: l'arte e l'esperienza estetica, proprio come la morale e la religione “intensificano e arricchiscono la nostra esperienza complessiva, facendoci superare i diversi tipi di contrasto o di divisione che talvolta emergono nel processo esperienziale”<sup>45</sup>. Emerge un'ipotesi suggestiva: quella, suggerita anche da Roberto Travaglini<sup>46</sup>, della impossibilità di comprendere pienamente il discorso deweyno sull'educazione trascurando la pregnanza dell'esperienza estetico-artistica. Come scrive Dino Formaggio -

---

<sup>43</sup> Cecilia De Carli (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ragionamenti e prospettive. Quali nuove frontiere*, in *Educare attraverso l'arte*, Mazzotta, Milano, 2007, p.15

<sup>44</sup> Bernard Lonergan, *Topics in Education: The Cincinnati Lectures of 1959 on the Philosophy of Education*, eds. Robert M. Doran and Frederick E. Crowe, University of Toronto Press, Toronto, 1993, trad. It N. Spaccapelo *Sull'educazione. Le lezioni di Cincinnati del 1959 sulla filosofia dell'educazione*, Città Nuova, 1999. Il testo raccoglie le lezioni sull'educazione, tenute a Cincinnati nel 1959 in occasione del centenario di John Dewey. In esso Lonergan afferma che l'arte “è afferrare ciò che nell'esperienza è o sembra significativo, rilevante, interessante, importante per l'uomo” (*Ivi*, p.312)

<sup>45</sup> Franco Restaino, Dewey: l'estetica pragmatistico-naturalistica, in *Storia dell'estetica moderna*, UTET, Torino, 1991, p.248

<sup>46</sup> Roberto Travaglini, L'arte educativa da Dewey all'estetica cognitiva, in Filograsso, Travaglini, *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, 2004, p. 119

filosofo formatosi alla scuola di Antonio Banfi- “le pagine di Dewey sull’arte continuano a rappresentare un pensiero acuto, penetrante, meta riflessivo sull’esperienza dell’intera vita dell’arte in tutti i suoi intrecci, non tanto formali, quanto di concreta e diretta partecipazione vitale e culturale ai moti interiori e ai piani strutturali del vivere praxisticamente i valori etici e sociali”<sup>47</sup>.

L’esperienza educativa come quella artistica, generata dall’interazione dell’uomo con l’ambiente, nella sua piena realizzazione, trasforma l’interazione in partecipazione e comunicazione: “L’esperienza nella misura in cui è esperienza, è vitalità elevata a un alto livello. Invece di significare un essere chiuso dentro i propri privati sentimenti e sensazioni, significa un attivo e alacre commercio col mondo; a quel livello significa una completa compenetrazione di sé con il mondo degli oggetti e degli eventi”<sup>48</sup>. L’estetico per Dewey si configura, dunque come ciò che può risalire alla condizione di unità con la natura che precede i dualismi di sempre: quelli tra arte e vita, tra divisione del lavoro e gioco, tra uomo e natura, azione e contemplazione, materia e forma, intelletto e senso, bello e utile, alto e basso.

L’arte a suo avviso può contribuire a realizzare la ricomposizione tra ideale ed esperienza. La nostra vita, le condizioni culturali a cui aderiamo, troppo spesso costringono i nostri sensi a non andare al sotto della superficie, in realtà “la parola senso -scrive in *Arte come esperienza*- implica numerosi contenuti: il sensorio, il sensibile, il sentimentale, il sensuoso dalla semplice scossa fisica ed emotiva al senso vero e proprio, al significato degli oggetti presenti all’esperienza immediata”<sup>49</sup>. Separatezza e frammentarietà contraddistinguono un sentire che facilmente si abitua a vedere senza sentire, a udire senza vedere, ad adoperare i sensi per suscitare una passione, ma non per soddisfare gli interessi del discernimento

Dewey parla dell’esperienza estetica come di un’esperienza totale: suo carattere distintivo è l’integrarsi di aspetti pratici, emotivi, conoscitivi, immaginativi. “Ciò che lo studente ha bisogno di sapere -ribadisce pensando al modo in cui

---

<sup>47</sup> Dino Formaggio Prefazione, Id. *Filosofi dell’arte del Novecento*, p.24

<sup>48</sup> John Dewey, *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p.26

<sup>49</sup> John Dewey, *ibidem*

l'educazione estetica viene proposta nel percorso scolastico- è non come uomini di genio hanno prodotto capolavori immortali tanto tempo fa, ma come nel mondo, che la sua osservazione personale gli mostra, egli può scoprire sempre di più che cosa dà colore e gusto a ciò che egli fa di giorno in giorno”<sup>50</sup>. L'arte nasce quando un bambino, un giovane apprende, ad esempio, che “con particolari toni di voce, con gesti, con combinazioni di parole, egli può rendere gli altri partecipi di ciò che vede con l'occhio della mente”<sup>51</sup> In continuità con la concezione generalista dell'arte, per cui può esistere un'arte della politica e della morale, quale la concepirono Socrate e Platone, Dewey si indirizza verso il riconoscimento della possibilità di estendere l'idea di produzione artistica a ogni specie di attività: tutta la vita quotidiana degli uomini è pervasa da una diffusa esteticità, infatti afferma che “senza l'apprezzamento estetico perderemmo ciò che vi è di più caratteristico e di più prezioso insieme nel mondo reale.”<sup>52</sup> In quest'ottica, non c'è ragione di separare scienza e arte, come se rappresentassero due culture contrapposte. “La strana opinione -scrive infatti- che un artista non pensi e un ricercatore scientifico non faccia altro che pensare è il risultato di una differenza di tempo e di accento in una differenza di qualità.”<sup>53</sup> Pensiero riflessivo e arte sono due forme della vita della mente, non hanno una differenza in termini di qualità, ma solo di materiali con cui lavorano: “il materiale dell'arte è fatto di qualità, quello di un'esperienza che ha una conclusione intellettuale è costituito da segni o simboli che non hanno una qualità intrinseca propria, ma fanno le veci di cose che possono essere sperimentate qualitativamente in un'altra esperienza.”<sup>54</sup> Ne deriva che un'esperienza scientifica o di pensiero ha la propria “qualità estetica” che differisce da quella propriamente estetica solo per il materiale. Ne emerge un'idea di creatività che è educabile, proprio perché coincide proprio con quella forma di intelligenza che è duttile nel seguire il divenire ininterrotto

---

<sup>50</sup> Barnes A. C., “La filosofia dell'educazione di John Dewey”, in Bellatalla L., in Dewey J. (1954), *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, pp. 47-48.

<sup>51</sup> Barnes A. C., “La filosofia dell'educazione di John Dewey”, in Bellatalla L., in Dewey J. (1954), *ivi*, p. 50.

<sup>52</sup> J. Dewey, , 1951, *ivi*, p.CI

<sup>53</sup> J. Dewey, , 1951, *ivi*, p.22

<sup>54</sup> J. Dewey, 1951, *ivi*, p.49

dell'esperienza ed è in grado di "infuturarsi" allentando i legami che la trattengono all'esperienza contestuale e contingente.

#### **1.4. Il teatro della scuola: dall'animazione teatrale ai protocolli d'intesa**

La situazione italiana, pur nell'assenza di prescrizione dell'educazione alla teatralità a livello istituzionale, sembra poter registrare una diffusione capillare di attività teatrali, in particolare dell'esperienza diretta, laboratoriale, nelle scuole di ogni ordine e grado. Ne sono testimonianza le numerose rassegne teatrali<sup>55</sup> diffuse sul territorio nazionale e le numerose ricerche<sup>56</sup> che mirano a far emergere il fenomeno multiforme e variegato del teatro scuola. Oggi il teatro della scuola indica, propriamente, la scelta di realizzare un progetto teatrale, da gestire in proprio, quali docenti competenti e/o in collaborazione con esperti (partenariato), che assume la forma finale di spettacolo da presentare ad un pubblico. Le modalità di partenza e di realizzazione del progetto sono molto varie, così la durata temporale, i luoghi e gli spazi di rappresentazione, le tipologie di pubblico. Le metodologie, le forme e i contenuti del *teatro scuola* sono spesso ancora in bilico tra un'idea tradizionale di teatro, dove è centrale l'idea di spettacolo, e un'idea di teatro che diventa il luogo della scoperta e valorizzazione delle possibilità espressive della persona e spazio in cui creatività e fantasia sono stimolate a manifestarsi. Sperimentazione e tradizione segnano ancora oggi la storia del teatro nella scuola che tanto deve alle sue origini.

L'albero genealogico del teatro della scuola in Italia affonda, infatti, le sue radici in quella vivace e diversificata stagione di impegno artistico, politico e culturale

---

<sup>55</sup> La prima mappa delle rassegne italiane fu commissionata nel 1999 dall'ETI a due associazioni: l'Agita (Associazione nazionale per la promozione e la ricerca della cultura teatrale nella scuola e nel sociale) e l'ATG ( l'Associazione Teatro Giovani), queste recensirono quasi cento rassegne. Molte di queste attualmente sono scomparse mentre molte ne sono nate. L'agita continua per suo conto, ad aggiornare il censimento e il monitoraggio attraverso "Osservatorio Nazionale Rassegne". Interessante a tal proposito il volume AAVV. *Geografia del teatro scuola in Italia*, Leonardo editrice, Udine, 2001, il quale fornisce ulteriori elementi conoscitivi in ordine soprattutto a singole iniziative che, pur non afferendo ad alcuna rassegna territoriale, si caratterizzano nel tempo per qualità e maturità di intenti educativi.

<sup>56</sup> Uno delle conseguenze del Protocollo del '95 è stata l'ampia attività di ricerca promossa dagli istituti di ricerca regionali, oggi Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica (l'allora IRRSAE, poi IRRE). Per la Lombardia ne sono testimonianza le pubblicazioni a cura di Rosa di Rago, di particolare interesse *Il teatro della scuola*(2001), *il giullare nel curricolo (con R. Carpani, 2006)*, *Emozionalità e Teatro* (2008), *Teatro, Didattica attiva, intercultura* (2009), pubblicati dalla Franco Angeli.

che va sotto il nome di “animazione teatrale”<sup>57</sup>. Sorto da un diffuso bisogno di rinnovamento drammaturgico, di partecipazione e di fruizione culturale, l’animazione teatrale alla fine degli anni sessanta trovò nell’istituzione scolastica, all’epoca ugualmente in fermento per un rinnovamento complessivo, un terreno favorevole di sviluppo. Negli anni ’70 l’animazione teatrale collaborò con la scuola a mettere in pratica di una pedagogia dell’espressività, aperta a tutti i linguaggi, tecniche e contenuti, riscoprendo antiche forme di comunicazione o elaborandone di sue proprie, come la festa, la parata, l’improvvisazione, la cantastoriata, l’happening, la spettacolazione, lo schema aperto d’azione teatrale, il teatro dei ragazzi, ecc.<sup>58</sup> In un secondo tempo, tra la fine degli anni settanta e gli anni ’80, delineò una prassi della formazione teatrale e dell’educazione al teatro basata sul “fare teatro” e “vedere teatro”: il principio dell’attivismo pedagogico “Vedere e fare” diventava la modalità prescelta per l’incontro tra scuola e il nascente Teatro Ragazzi, in cui il vedere teatro apriva nuove prospettive al fare teatro con i bambini e i giovani.

Gli anni ’90 segnano l’emergere di una rinnovata attenzione nei confronti dell’attività teatrale a scuola favorita da una parte da importanti cambiamenti nell’organizzazione scolastica quali l’autonomia delle Istituzioni scolastiche, il riordino dei cicli, la costruzione dei nuovi saperi, e dall’altra, dalla pubblicazione di alcuni importanti documenti e provvedimenti ministeriali che decretano la promozione e realizzazione di forme di collaborazioni tra teatro e scuola. E’ del 1995 il primo Protocollo d’intesa relativo “all’educazione al teatro” stipulato tra il Ministero della Pubblica Istruzione, il Dipartimento dello spettacolo (dell’ex Ministero del Turismo e dello Spettacolo oggi Ministero per i Beni e le attività Culturali) e l’Ente Teatrale Italiano che segna il riconoscimento a livello istituzionale della “valenza educativa dell’approccio al teatro, da inserire tra le forme di conoscenza analogica come risposta ai diversi bisogni formativi che la scuola deve garantire come occasione di educazione ai linguaggi verbali e non

---

<sup>57</sup> Loredana Perissinotto, *Animazione teatrale, Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma, 2004. Le vicende del teatro della scuola vengono ricostruite sullo schema proposto da Loredana Perissinotto, una delle protagoniste della stagione che dall’animazione teatrale conduce al teatro della scuola.

<sup>58</sup> Va qui ricordato l’impegno di MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) nel pensare e realizzare un rapporto tra animazione teatrale e scuola rinnovata: preziosa testimonianza ne sono le annate della rivista “Cooperazione educativa”.

verbal e alla creatività”<sup>59</sup>. Si tratta di un documento che sarà seguito, nel ‘97 da un secondo protocollo d’intesa sull’educazione alle discipline dello spettacolo, aperto oltre che al teatro, alla danza, alla musica, al cinema, alle arti visive. Così a distanza di dieci anni il protocollo d’intesa sul teatro della scuola, firmato il 21 dicembre 2006<sup>60</sup> riafferma il principio “del necessario riconoscimento di una specificità del teatro della scuola, che non deve semplicemente essere inteso ad imitazione del modello amatoriale, né essere pedissequamente rivolto ai programmi ministeriali, ma avere una sua vita autonoma, come luogo in cui la libera espressività e le istanze dell’infanzia, dell’adolescenza e della gioventù si coniugano con il rigore metodologico del linguaggio teatrale”.<sup>61</sup>

#### **1.4.1 Finalità del teatro a scuola: tra questioni aperte e spartiti musicali**

Il risveglio degli anni ‘90 ha segnato l’esplosione della vitalità sommersa del teatro fatto a scuola e ha decretato l’emergere di una geografia variopinta della pratica teatrale condotta con obiettivi assai diversificati. Nel dibattito ormai più che ventennale sul teatro-scuola sussistono ancora numerosi nodi irrisolti, tra questi un ruolo centrale spetta alle questioni relative all’inserimento del teatro nel curriculum scolastico, all’importanza da attribuire al processo rispetto al prodotto finale, alla preferenza da accordare all’insegnante-teatrante o piuttosto all’insegnante col teatrante, ossia al partenariato. Le tre questioni pongono con forza l’alternativa, percepita in tutti i suoi snodi e la sua complessità, del teatro come mezzo- per insegnare altre materie, e al limite materia esso stesso- e del teatro come spazio altro, autonomo e trasversale che persegue competenze più che conoscenze, non riducibile a nessuna materia, perché tutte le contiene e le trascende in una sintesi superiore. Roberto

---

<sup>59</sup> Protocollo d’intesa relativo all’educazione al teatro del 6 settembre 1995 firmato da Ministro della Pubblica Istruzione, dal delegato per il Turismo e lo Spettacolo, dal Commissario Straordinario dell’Ente Teatrale Italiano.

<sup>60</sup> Protocollo d’intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione, dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali, dall’Ente Teatrale Italiano e dall’AGITA diffuso il 23 marzo 2007

<sup>61</sup> Prot. n. 2500/P7, *Protocollo di intesa sulle attività di teatro della scuola e sull’educazione alla visione. Attività previste per il secondo anno di vigenza dell’accordo*. Roma, 19 maggio 2008

Pavanello<sup>62</sup> semplificando e radicalizzando, individua nelle numerose posizioni del dibattito due tesi contrapposte: quella che riconosce il teatro come strumento di conoscenza in senso lato e la tesi per cui il teatro sarebbe essenzialmente un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria e soprattutto affettiva. La prima pensa al teatro a scuola come ciò che può fornire conoscenze (testuali, critiche) e competenze (le abilità di base, l'uso della voce...) curricolari (italiano, lingua straniera, educazione artistica-all'immagine, educazione musicale e motoria) in cui si possono definire in una serie di obiettivi, sottobiettivi e prestazioni, misurabili e valutabili. La seconda riconosce degli obiettivi, che pur essendo definibili, sono difficilmente valutabili, riconducibile tutt'al più nell'alveo di una alfabetizzazione emotiva o relazionale-sociale-civica. Naturalmente protendere per una tesi piuttosto che per l'altra significa dare risposte circa la collocazione istituzionale, la formazione del conduttore, la metodologia e le finalità con cui pensare e realizzare il teatro nella scuola. Particolarmente interessante per quanto riguarda le finalità attribuite e attribuibili al teatro nella scuola rivolgersi a quella zona di contiguità tra "teatro ragazzi" e "teatro scuola"<sup>63</sup>.

Prendiamo a prestito una metafora dall'interessante studio "per una geografia sensibile" del teatro Ragazzi, commissionato dall'ETI<sup>64</sup> nel 2006: la metafora è quello dello spartito musicale. Alla domanda quali sono le finalità del teatro Ragazzi posta agli artisti professionisti le risposte vengono rilette dai curatori del volume come uno spartito musicale:

---

<sup>62</sup> Roberto Pavanello, *Teatro e curriculum*, articolo disponibile su internet sul sito dell'Agenda Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica, alla pagina

<http://old.irrelombardia.it/teatroscuola/approfondimenti.htm>

<sup>63</sup> Il termine "Teatro scuola", un'attività di laboratorio, con eventuale esito finale, è confuso spesso col quello di "Teatro ragazzi", cioè col teatro professionale rivolto ad un pubblico infantile o giovanile. Spesso, infatti, le compagnie teatrali svolgono un'attività di laboratori per le scuole, con personale specializzato e selezionato.

<sup>64</sup> ETI sta per l'Ente Teatrale Italiano, lo studio a cui ci si riferisce è quello (a cura di) Lory Dall'Ombra, Rocco Laboragine, Marino Pedroni, Renzo Raccanelli, Remo Rostagno, Osservare, interrogare, riflettere, in *Il teatro per i ragazzi oggi in Italia. Due studi per una geografia sensibile*, ETI, 2006 disponibile su internet sul sito di eolo, rivista di teatro/ragazzi, alla pagina <http://www.eolo-ragazzi.it>



“Ci sono quelli che suonano il valzer dell'**estetica** e della **bellezza** affermando che il loro compito nel Teatro è quello di creare qualche cosa che ha a che fare con la bellezza. Altri parlano di estetica, altri di arte, ma anche di gioco, come forma del teatro a cui far accedere gli spettatori. Un po' come se dichiarassero la loro distanza dalla scuola che, al massimo, cerca di insegnare la storia dell'arte, senza avventurarsi nella creazione artistica.

Poi ci sono le risposte che richiamano il tango. Il tango delle **emozioni** che vanno coltivate e possono essere create attraverso il teatro; non semplici emozioni ma consapevoli atteggiamenti nei confronti del mondo. Quindi, sul pentagramma compare la sinfonia del **rito** che, in quanto tale, essendo una modalità desueta della nostra società culturale, favorirebbe una significativa forma di comunicazione particolarmente idonea al tipo di pubblico.

Non poteva mancare il rock del **teatro contro**: contro la noia, contro la schiavitù del ritmo produzione-consumo, contro la prigionia del mercato, contro i modelli televisivi. Un teatro contro che, consciamente oppure no, attinge a quel Teatro.

Ragazzi delle origini che dichiarava, trent'anni fa, di voler combattere contro la scuola del nozionismo e contro il teatro della tradizione. Bene, lo spartito è esaurito: il valzer, il tango, una sinfonia, il rock: sedici risposte in totale, più o meno equamente divise. A cui va aggiunta una postilla finale: “il Teatro Ragazzi è anche un aiuto a chi è in difficoltà”<sup>65</sup>

Ci piace la metafora dello spartito musicale: le finalità del teatro coi ragazzi, e gli artisti la intravedono con estrema lucidità, possono effettivamente avere a che fare con dimensioni costitutive dell'esistenza: la dimensione estetica, quella ludica, quella rituale, quella contro un certo tipo di cultura dominante. Qui il teatro è pensato come fine, poiché diventa il sinonimo di esperienza integrale e trasversale capace di modularsi su un preciso ritmo, il linguaggio e l'esperienza teatrale vengono pensate nei termini di una via, straordinariamente significativa, in cui il vissuto si fa esperienza. diventa educativo. L'obiettivo artistico diventa in questa accezione sinonimo di ricerca personale della proprie potenzialità espressive, del proprio stile personale di comunicazione. Esso richiede un convinto cambiamento d'atteggiamento e di preparazione

---

<sup>65</sup> Ivi, p.24-25

nell'adulto (docente e/o esperto teatrale) accanto alla responsabilità di essere portatori di un'idea di teatro da cui conseguono prassi, obiettivi, visioni della persona, del reale e dell'immaginario.

Ma le immagini, si sa, si prestano a diverse letture. Quello dello spartito musicale sembra suggerire insieme a quella di una legittima necessità perché il suono possa trasformarsi in musica, il rischio di un' esecuzione per nulla creativa, in cui si mettono in musica idee risapute e stanche, largamente diffuse e condivise, senza alcuna reale comprensione e partecipazione. Probabilmente lo spartito musicale ci suggerisce anche l'idea che tra composizione ed esecuzione esiste uno scarto, e l'esecuzione è l'interpretazione della composizione capace di dare nuova vita o depotenziare qualsiasi spartito musicale, sia esso un valzer, una sinfonia, un tango o un rock che di per sé possono essere "sfondi musicali" che ben si addicono al teatro nella scuola.

C'è poi, al di là dello spartito musicale, un altro un altro filone, individuato ancora nelle risposte degli artisti professionisti, quello dell'utilità del teatro, del teatro considerato, più o meno consapevolmente, un mezzo. "Scorrendo tutte le risposte, leggendole d'un fiato, questa percezione del teatro come mezzo si avverte nettamente. Qualcuna è esplicita: divertire nell'intelligenza, porsi al servizio di chi è in difficoltà, conoscere se stessi, mezzo di crescita culturale e civile, mezzo per formare il futuro pubblico."<sup>66</sup> Qui si apre in realtà un nuovo spartito, quello più in cui le risposte si fanno più umili e presuntuose, assomigliano a quelle caratteristiche trasversali che l'educazione si pone come obiettivo, la formazione di persone pienamente sviluppate, la crescita armonica delle personalità, l'integrazione delle varie dimensioni affettive, valoriali, cognitive creative.

E' interessante, in tutto questo, rilevare che tra teatro e educazione, sembra esistere un "tra" che identifica un luogo del "dover essere" o meglio del "potrebbe essere", una zona in cui le finalità proprie dell'educazione si sovrappongono a quelle proprie del teatro, come fine e come mezzo. E' questa la zona che Gaetano Oliva definisce come educazione alla teatralità "che si

---

<sup>66</sup> Ivi, p.25

configura in un progetto che permette di far interagire piani diversi dell'esperienza (il gioco, la narrazione, l'identità, la continuità il rito, la relazione) e può quindi essere un progetto unitario e unificante che diventa fondamentale per la crescita"<sup>67</sup>. Ci ricorda Loredana Perissinotto che considerare l'esperienza scolastica del teatro dal punto di vista artistico, estetico, emozionale oltre che didattico-cognitivo, non è stato passo da poco nella storia del fare teatro a scuola connotata, per gran parte, da una forte valenza didattica che ha rischiato di mettere tra parentesi la ricchezza della specificità del teatro inteso come arte e della pratica artistica come educativa. Si pensi alle forme della recita e del saggio di fine anno, in cui spesso l'attività teatrale è stata pensata come prodotto, sacrificando il processo in nome di una presunta riuscita della performance finale.

### **1.5 Il laboratorio teatrale come modello di intervento formativo**

Ad oggi nelle scuole italiane l'attività teatrale è generalmente condotta dagli insegnanti e/o esperti esterni, con una collaborazione che assume la veste del parternariato a cui sia i provvedimenti ministeriali che la scuola dell'autonomia sembrano indirizzarsi. Il laboratorio teatrale è presente nella scuola di ogni ordine e grado dalla scuola d'infanzia alla secondaria di secondo grado, con caratteristiche e forme differenti per collocazione (curricolare, extracurricolare, mista), per durata media (si va dalle 8 ad oltre 60 ore) per composizione del gruppo (con la classe intera, con più classi, con gruppi provenienti da più classi) per spazi utilizzati (da spazi appositamente dedicati a spazi adattati), indicatori di scelte precise di lavoro che suggeriscono ipotesi differenti di rapporto tra esperienze teatrali e attività curriculari. Interno prima alla storia dei gruppi e dei centri di ricerca teatrale, oggi il laboratorio teatrale è considerato non solo elemento strutturale della ricerca e della pedagogia teatrale, ma un modello di intervento formativo per ogni approccio che privilegia la dimensione del corpo, della relazione, del linguaggio simbolico. Così nel dizionario dello spettacolo del '900 alla voce laboratorio si legge "luogo insieme separato e aperto dove è

---

<sup>67</sup> Gaetano Oliva, *Il teatro nella scuola*, LED, Milano, 1999, p.14

possibile compiere un incontro con se stessi e nello stesso tempo istituire relazioni con l'altro (uomini, ambiente, cultura, tradizione) e costituisce l'orizzonte metodologico dei processi di formazione di natura espressiva, festiva, sociale che si riferiscono al teatro come strumento e modello di elaborazione dell'esperienza".<sup>68</sup> Due indicazioni ci paiono particolarmente significative: la prima riguarda il laboratorio come orizzonte metodologico, la seconda il teatro come strumento e modello di elaborazione di esperienza. Proviamo ad approfondire queste direzioni, facendo tesoro della lezione deweyana che ci sembra suggerire la possibilità di leggere l'esperienza teatrale proposta nella scuola, come una sorta di "laboratorialità al quadrato", un'esperienza, cioè, che amplifica le caratteristiche proprie di un contesto laboratoriale: il fare e la ricerca. La scelta di servirsi del teatro come strumento educativo significa scegliere, infatti, l'arte drammatica intesa come tecniche e processi che si fondano su un "fare," multisensoriale e fondato sull'integrazione di più linguaggi, così come significa disporsi a scoprire e incontrare il nuovo attraverso "l'esperienza" nella sua radice di *ex peritus*, uscire dal conosciuto con prove ed errori, sperimentando e agendo sempre in prima persona, come degli attori .

### **1.5.1 Il teatro come strumento e modello di elaborazione dell'esperienza**

"Il teatro, proprio nella sua specificità di aprire orizzonti fantastici in cui agire - scrive ancora Oliva- implica la necessità dell'apertura all'imprevisto, al gioco, al dialogo creativo."<sup>69</sup> La domanda naturalmente è di quale teatro stiamo parlando. I teatri si è detto sono tanti quanti sono gli attori, il nostro modo di intenderlo e di farne ricerca in ambito educativo, è quello di considerarlo uno strumento e un modello di elaborazione di esperienza: esso istituisce un'area di esperienza transizionale, come direbbe Winnicott, in cui l'individuo, bambino o adulto, può finalmente riposarsi dalla sua costante battaglia per separare la realtà dalla fantasia, i fatti dall'immaginazione, il razionale dall'irrazionale, uno spazio, tipico del gioco come dell'arte. In quest'ottica diventa interessante

---

<sup>68</sup> Felice Cappa, Piero Gelli, *Dizionario dello spettacolo del Novecento*, Baldini e Castoldi, Milano, 1998

<sup>69</sup> Gaetano Oliva, 1999, *op.cit.*, p. 23

chiedersi come ciascuna proposta teatrale illumina gli assi che abbiamo riconosciuti portanti sia a livello formativo che teatrale: corpo, relazione e linguaggio simbolico. Aspetti che il teatro può aiutare ad illuminare: dimensioni strutturali di ogni situazione educativa troppo spesso trascurati o considerati secondari dalla pratica scolastica. Partiamo dal primo: il corpo. Potremmo iniziare col dire che non c'è teatro senza corpi. Corpi di attori, di oggetti, di materiali, di parole che hanno una loro qualità intrinseca, ma a cui lo spazio teatrale dà una nuova vita, reinventandoli sempre e di nuovo. Corpi magari immobili, silenziosi, che non possono fare comunque a meno di comunicare: quello che a livello teorico è risaputo, diventa evidente, sperimentabile, oggetto intenzionale dello spazio teatrale. Il corpo *impronta* qualsiasi materia teatrale. La centralità del corpo dell'attore, il suo studio e la sua valorizzazione, permea le più significative drammaturgie e pedagogie del teatro del Novecento. Esempio emblematico ne è il teatro povero di Jerzy Grotowski il quale sosteneva che perché ci sia teatro basta che il corpo dell'attore incontri il suo pubblico. "Il corpo di cui molto si parla nei luoghi della formazione -ci ricorda Gamelli- è in realtà un corpo che poco si ascolta: imbrigliato, immobilizzato, impossibilitato a esprimere le risorse e le potenzialità dei suoi linguaggi".<sup>70</sup> Proprio in questo "fare teatro" può aiutare: la pratica teatrale, infatti, non solo illumina e dà risalto ai diversi linguaggi del corpo (gestuale, vocale, posturale, cinestesico...) ma lo fa nel suo modo peculiare, mostrandoli nella loro connessione, non separando, ma al contrario mettendone in scena l'unità, molteplice, complessa, interrelata. Le proposte del teatro della scuola non possono fare a meno di confrontarsi con questa caratteristica strutturale della pratica proposta: il corpo protagonista più o meno riconosciuto della scena educativa, nel teatro ha un posto assicurato "sulla scena", perno riconosciuto dell'espressività e della comunicazione. A ciascuna proposta naturalmente il proprio modo di interpretarlo e narrarlo, pensandolo, educandolo, immaginandolo, senza però poterne elidere la pluridimensionalità. Ciò che c'è di diverso rispetto alla tradizionale prassi scolastica è che il corpo viene assunto intenzionalmente come valore su cui puntare i riflettori, da qui la valorizzazione della pratica

---

<sup>70</sup> Ivano Gamelli (a cura di), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano, 2009, p.4

simultanea di linguaggi diversi, da qui la possibilità di riconsiderare il guardare e il fare come azioni complementari che immettono in una dimensione di conoscenza di sé, dell'altro, dell'oggetto.

Un secondo asse portante, naturalmente collegato al primo, su cui interrogare il teatro come strumento e modello di esperienza è la relazione. Nel teatro non si dà attore, senza spettatore. Qui la questione che il teatro aiuta a illuminare non è tanto la necessità di costruire delle relazioni, quanto il fatto che proprio perché si è nella relazione, il nostro problema è come starci. L'immagine stessa dell'attore sembra, d'altra parte, improntata ad un'alterità costitutiva con cui entra in relazione: non solo l'attore agisce l'altro da sé, il personaggio che interpreta, ma la sua azione è orientata in modo consapevole a quell'altro che è lo spettatore, col cui sguardo interagisce. “Questo lo specifico del teatro: -scrive Giulia Innocenti Malini- è strutturalmente esperienza del due, e pone continuamente la domanda all'altro di essere riconosciuto e accolto. Per questo diciamo che il teatro è relazione tra i diversi per definizione”.<sup>71</sup> Riemerge l'idea di Grotowski del teatro come incontro: “Non è il teatro che è indispensabile ma: attraversare le frontiere tra te e me, farsi avanti a incontrarti così da non perderti nella folla o tra le parole, o in dichiarazioni, o tra pensieri finemente precisi.”<sup>72</sup> Tale incontro in un percorso teatrale a scuola non è quello tra attore e spettatore, ma diventa possibilità di incontro e di partecipazione del e per il gruppo che intraprende un percorso teatrale. “In fondo -scrive Sisto della Palma- la grande lezione che può venire dal teatro di ricerca e di avanguardia nel campo dell'esperienza educativa è la riscoperta della dimensione grupppale, la riscoperta che ciò che è importante e liberante è la dimensione del gruppo e della relazione. Il gruppo diventa non sommatoria di individui, ma un luogo di ascolto, di relazioni, di tolleranze, di scoperte, di identificazioni, di improvvisazioni”<sup>73</sup>.

---

<sup>71</sup> Giulia Innocenti Malini, *Diversi insieme. Teatralità e approcci interculturali*, in Laretta D'Angelo, Rosa Di Rago, (a cura di) *Teatro, Didattica attiva, intercultura*, Franco Angeli, Milano, 2009

<sup>72</sup> Jerzy Grotowski, *Holiday e Teatro delle Fonti*, Firenze, La Casa Usher, 2006, p.73

<sup>73</sup> Sisto della Palma, *Teatro e scuola una scena circolare?* In Rosa Di Rago, (a cura di), *Il teatro nella scuola*, Franco Angeli, 2001, pp 56-57

Il terzo asse, quello del linguaggio simbolico che il teatro apre, e da cui attinge, tocca un altro nocciolo formativo straordinariamente importante: il problema infatti non è costringere o annullare un linguaggio in un altro, ma imparare a sentire, percepire e "praticare" il fondo comunicativo "comune alle diverse espressioni", quello che dà loro vita e forma. La cultura analitica dell'occidente separa i vari linguaggi: in realtà quando una immagine funziona evoca pensiero linguistico così come un'immagine visiva funziona se ci fa pensare. La concettualità è dentro a qualsiasi opera d'arte: l'immagine non ha autonomia così come il linguaggio delle parole, se funziona, evoca immagini. Così il linguaggio teatrale apre e attinge dal linguaggio simbolico la propria peculiarità, come l'attività simbolica, esso riorganizza il già dato, fornendogli nuove prospettive e la possibilità di uno sguardo diverso.

### **1.5.2 Il laboratorio come orizzonte metodologico della pratica teatrale**

Che cosa significa il termine laboratorio accanto all'aggettivo teatrale? Che tipo di laboratorio si ha in mente quando si parla delle potenzialità educative del teatro a scuola?

L'idea è quella che tra scuola e l'esperienza teatrale, la forma laboratoriale, possa rappresentare un medium d'eccezione. L'origine del termine italiano laboratorio richiama il termine medioevale *laboratorium*, che a sua volta deriva dal latino *laborare* "affaccendarsi, affannarsi", anche *lavorare*; tale accezione del termine -osserva Patrizia Lendinara<sup>74</sup>- ha a lungo connotato negativamente i laboratori, luoghi del fare inteso come fatica e non come "érgon" opera, che è invece vocabolo che discende dalla radice indeuropea dell'inglese "work" che insieme al lavoro indica l'opera. I principali dizionari lo definiscono come un "locale o insieme di locali forniti di attrezzature per ricerche ed esperienze scientifiche" o, in seconda istanza, come "officina annessa ad un negozio in cui si realizzano manufatti". Già nell'uso ordinario del termine si fa dunque riferimento sia ad uno spazio attrezzato, come pure al tipo di attività che in quello spazio si realizza, ossia ricercare o costruire manufatti. Come suggerisce

---

<sup>74</sup> Elena Mignosi, (a cura di), *Formare in laboratorio*, Franco Angeli, Milano, 2007 pag.9

Baldacci<sup>75</sup>, già in queste prime indicazioni coesistono due ipotetiche concezioni del laboratorio, di carattere parziale e unilaterale: nella prima il laboratorio è “*spazio fisico*” (è ciò che contiene l’attività), nella seconda è “*contesto*” (è ciò che definisce il significato dell’attività). Lo sguardo pedagogico non può che tentare la conciliazione tra queste due concezioni: lo spazio materiale, senza l’atteggiamento mentale attivo e sperimentale di quanti vi partecipano è vano, ma anche il solo atteggiamento mentale senza una spazialità che vi corrisponda e lo favorisca risulta mutilato. Ci sono diversi modi di pensare al laboratorio in rapporto alla scuola. Si tratta come prima cosa di sgombrare il campo da una serie di equivoci. Il laboratorio nella scuola è stato inteso come svago, o come semplice ausilio della didattica, come luogo in cui riposare la mente dedicandosi alla mano o in cui “dimostrare” praticamente le nozioni teoriche presentate altrove. Il laboratorio a cui pensiamo parlando di laboratorio artistico-performativo non è il laboratorio pensato come la parte pratica di un insegnamento che avviene in un luogo diverso. Non è solo un luogo, in cui magari si hanno a disposizione palcoscenico o maschere da utilizzare, né un semplice luogo del fare, in cui si imparano tecniche teatrali da riprodurre. Il laboratorio a cui facciamo riferimento è luogo dell’esperienza deweyanamente intesa. Emerge in questo modo un senso forte di laboratorio che nella storia della pedagogia ha una progenie illustre. Si pensi, oltre allo stesso Dewey naturalmente, alla scuola attiva di Bovette, alle esperienze di Ferriere, al metodo dei progetti di Kilpatrick, ma anche la casa dei bambini di Maria Montessori per citare solo alcuni tra i teorici e gli educatori di quel movimento educativo, variegato e diversificato al suo interno, che va sotto il nome di attivismo pedagogico<sup>76</sup>. Baldacci, che riflette sulla idea di laboratorio alla luce delle suggestioni deweyane, cerca di tracciarne una geografia logica in cui da una parte sta il territorio, il laboratorio inteso come materialità, come spazialità di

---

<sup>75</sup> M. Baldacci, Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane in Filograsso, Travaglini (a cura di) op. cit. *Dewey e l’educazione della mente*, Franco Angelli, Milano, 2004

<sup>76</sup> Con il termine si designano infatti l’insieme delle dottrine, dei metodi, dei movimenti e delle esperienze di rinnovamento educativo sviluppatasi dalla prima metà del Novecento con l’intento di promuovere una partecipazione attiva dei giovani al processo di apprendimento e di soddisfarne i bisogni concreti sulla base di determinati progetti operativi. Una mappa delle varie anime dell’attivismo è rintracciabile in G.Genovese(a cura di), *Attivismo e pedagogia: ripensando all’educazione nuova*, Ricerche pedagogiche, Parma, 2004.



posizione (altra rispetto all'aula madre) e dall'altra la mappa, il laboratorio inteso come spazialità di situazione, (il sentirsi in una situazione laboratoriale, in cui si impara facendo) che designa un atteggiamento mentale le cui connotazioni essenziali sono l'attività, la riflessione, aggiungeremmo, il riferimento costante all'orizzonte sociale dell'apprendimento.

Nel laboratorio si apprendere dall'esperienza. Secondo Dewey l'esperienza comprende un aspetto attivo e uno passivo, combinati in modo tale che il primo precede il secondo, per questo "il fare diventa un tentare un esperimento col mondo per scoprire cos' è"<sup>77</sup>, ma l'esperienza è sempre mediata e la conoscenza si acquisisce attraverso i mezzi usati, secondo forme a questi specifici. Per questo occorre considerare il carattere attivo dell'apprendimento insieme all'oggetto specifico a cui il laboratorio è intitolato. In questa accezione considerare il teatro come strumento e modello di elaborazione dell'esperienza ci serve per individuare gli assi portanti su cui pensare, progettare e valutare il "fare" che in esso si svolge: nel nostro caso, ma è solo una possibilità, quello relativo al corpo, alla relazione, al linguaggio simbolico su cui si può pensare che il teatro si costruisca. Nel laboratorio inteso come luogo dell'esperienza, la spazialità è contesto predisposto all'azione, questa azione è educativa, al modo di Dewey, se apre alla riflessione, a una lettura dell'esperienza da parte di chi ne è direttamente coinvolto nelle modalità e ai livelli che gli sono più propri, secondo codici comunicativi e possibilità espressive diverse. Si impara facendo, ma il fare da solo non basta.

## **1.6 I segna-contesto di una pratica laboratoriale di tipo teatrale**

Un'altra preziosa possibilità di lettura del laboratorio è quella di assimilarlo ad un contesto, inteso alla maniera di Bateson, come ciò che dà significato a ciò che accade al suo interno, del quale è possibile rintracciare dei segnali, quelli che lo stesso Bateson<sup>78</sup> chiama dei segna-contesto che identificano il contesto come tale. Allora diventa significativo soffermarsi su quelli che possiamo considerare

---

<sup>77</sup> Dewey, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p.187

<sup>78</sup> Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 313-314.

dei segnali importanti all'interno di una pratica laboratoriale di tipo teatrale. Ne abbiamo identificati alcuni dei molti possibili, ritenendoli significativi alla luce del discorso fin qui condotto.

- a) L'attenzione al processo, nei termini di partecipazione e di attivazione dei partecipanti
- b) L'attenzione al corpo, come luogo e fonte della integrazione di linguaggi diversi
- c) Il coinvolgimento intenzionale e la cura delle emozioni, come creazione di un ambiente protetto
- d) Il preservare/risvegliare la dimensione ludica come il piacere legato all'attività nel suo complesso
- e) Il senso del prodotto, come testimonianza del processo, come momento di visibilità e comunicazione con l'esterno, dotato di una sua autonomia .

Proviamo ad approfondire brevemente ciascuno dei punti individuati

#### a) L'ATTENZIONE AL PROCESSO

Il rapporto tra percorso educativo e prodotto da mostrare all'esterno costituisce un nodo delicato e cruciale del teatro nella scuola: una difficile dialettica che coinvolge non solo il cosiddetto "spettacolo finale", ma più profondamente, le scelte progettuali e le modalità di lavoro messe in campo. Nonostante, infatti, appaia chiaro a livello teorico che a scuola l'attenzione pedagogica non possa essere sacrificata a scelte che privilegiano il talento e la qualità del prodotto finale e che, quindi, non dovrebbe esserci alcuna contrapposizione tra processo e prodotto, la scelta di cosa considerare come prodotto di un laboratorio teatrale coinvolge da vicino la qualità del processo, il modo di intenderlo, viverlo e proporlo da parte dei protagonisti dell'esperienza. L'attenzione al processo in un laboratorio teatrale si gioca, infatti, soprattutto nei termini di attivazione, partecipazione di coloro a cui si indirizza il laboratorio e che devono non solo essere, ma sentirsi protagonisti dell'azione laboratoriale. In rapporto a questo diventa interessante chiedersi come sono trattate le dimensioni strutturali del processo laboratoriale, in particolar modo, spazi, tempi materiali utilizzati nel corso dell'attività.

#### b) L'ATTENZIONE ALLA CORPOREITÀ

Una specificità del laboratorio di teatro è quello di lavorare con, per, a partire da una attenzione al corpo abbastanza inconsueta nell'ambito scolastico. Il fare del laboratorio teatrale si contraddistingue per la "multimedialità" e per la presenza simultanea di più codici comunicativi integrati: non solo vi è l'impiego di medium e codici diversi, ma si lavora, spesso simultaneamente, sui gesti, i toni della voce, le espressioni del volto, i movimenti, le posizioni dei personaggi, i silenzi. Questa caratteristica permette di sperimentare il corpo, proprio e altrui, secondo una diversa visione, più complessa e articolata della corporeità come luogo e fonte di identità, relazione, linguaggio simbolico.

#### c) IL COINVOLGIMENTO INTENZIONALE E LA CURA DELLE EMOZIONI

Il laboratorio teatrale, più degli altri tipi di laboratori, ha bisogno di essere percepito e costruito come uno spazio protetto, non valutativo. Non si fa teatro se le emozioni non circolano, se i partecipanti non si sentono liberi di stare con le proprie emozioni, anche quelle negative. La sfida non è quella di controllare le emozioni, secondo la prospettiva della "retorica del controllo"<sup>79</sup>, per la quale esse, come per Platone, costituiscono un ostacolo ad una adeguata espressione della razionalità: occorre imparare come singoli e come gruppo a stare in ascolto, senza la pretesa di gestire secondo un'ottica amministrativa e di dominio, ma semplicemente ascoltando che cosa hanno da esprimere.

#### d) IL PRESERVARE/RISVEGLIARE LA DIMENSIONE LUDICA

Ci si riferisce a quella che in precedenza è stata indicata come una dimensione costitutiva dell'arte, la dimensione che la rende simile al gioco. Si tratta di preservare il piacere del fare per il fare, semplicemente perché fa stare bene, fa sentire attivi, alla ricerca di qualcosa per sé. Non si tratta di pensare che tutti i partecipanti debbano provare piacere nell'attività dall'inizio alla fine, ma che il piacere con cui globalmente è accolta la proposta sia oggetto di cura

---

<sup>79</sup> Lutz C. A., *Engendered Emotion: Gender, Power and the Rhetoric of Emotional Control in American Discourse*, in Harré R., Gerrod W., *The Emotions. Social, Cultural and Biological Dimensions*, Sage Publications, London, 1995.

intenzionale, a partire dalla progettazione fino ad arrivare al prodotto finale. Fare appello alla dimensione ludica suona come un invito a salvaguardare la spontaneità, nella consapevolezza che questa non è cosa che si può chiedere, ma solo condizione per cui si possono creare i presupposti necessari. La tensione dell'attività teatrale è rivolta a guadagnarsi una concentrazione simile a quella del gioco spontaneo, così da poter costruire uno spazio e un tempo altro, in cui indirizzare le energie, ma anche l'impegno e la fatica, secondo uno spirito cooperativo e non competitivo.

e) IL SENSO DEL PRODOTTO COME TESTIMONIANZA DEL PROCESSO,  
PUR CON UNA SUA AUTONOMIA

La questione del rapporto processo/prodotto ha a che fare con la necessità di pensare a un momento finale del percorso. Il finale, rappresenta qui sia la conclusione che il fine, ma non è necessario che i due significati coincidano. Sembra superata, almeno nelle dichiarazioni di principio, la possibilità di finalizzare il percorso allo spettacolo/evento che suggella il coronamento e la chiusura, almeno temporanea, del percorso laboratoriale, anche se rimane troppo frequente in insegnanti e operatori "l'ansia di prestazione" dove l'obiettivo è far bella figura con genitori e colleghi. Claudio Facchinelli propone l'opportunità di considerare comunque, che un buon processo debba avere un traguardo finale , anche a scopo motivazionale così come un momento di verifica, come qualsiasi esperimento. "A tale proposito –e non si tratta di un puro espediente lessicale– invece che di spettacolo finale, sarà più opportuno parlare di momento visibile del percorso laboratoriale"<sup>80</sup>. In questa prospettiva lo spettacolo finale, l'evento, piuttosto che la lezione aperta diventa importante come momento di visibilità e di comunicazione con l'esterno con una propria

---

<sup>80</sup> Claudio Facchinelli, voce processo/prodotto in *Dizionarietto di teatro della scuola e della comunità'overosia: alla ricerca di un lessico comune*. Interessante tentativo che propone, nella molteplicità delle parole che ruotano attorno al teatro della scuola, dei significati da condividere e su cui ragionare. Disponibile sul sito dell'Agita (Associazione per la promozione e la ricerca della cultura teatrale nella scuola e nel sociale, legalmente costituita nel 1994, opera sul territorio nazionale e in quello internazionale, quale rappresentante dell'Italia, presso IDEA (International Drama/Theatre Education Association) alla pagina [http://www.agitateatro.it/?page\\_id=1929](http://www.agitateatro.it/?page_id=1929)

valenza educativa. Un punto di vista interessante riguarda, infatti, le dinamiche specifiche che vengono a crearsi con la scelta della messa in scena finale: risulta significativo chiedersi quanto, ad esempio, la performance viene intesa da ciascun partecipante come un'impresa di natura collettiva, o ancora quanto le tensioni personali in vista dello spettacolo siano contenute/amplificate dal gruppo. In questa prospettiva è assai indicativo cogliere come ciascun laboratorio costruisca "il senso di un prodotto" del laboratorio, di ciò che può essere considerato testimonianza di un processo, dotato di una propria autonomia che ne fa qualcosa di comunicabile.

## II capitolo

### LEGGERE I LABORATORI DI ARTI PERFORMATIVE

#### **2.1. Il teatro come arte performativa: tra definizioni e direzioni di ricerca**

Il nostro modo di pensare al teatro, lo abbiamo detto, è quello di pensarlo essenzialmente come un'arte e, più in particolare, come un'arte performativa.

Ma cosa significa il termine performativa?

Come ogni etichetta usata e abusata, la difficoltà di definire cosa significhi performance e performativo indica, insieme al rischio di confusione terminologica, un territorio ricco di suggestioni e direzioni di ricerca da esplorare. Dal punto di vista etimologico, ad esempio, il termine “performance” deriva dal francese antico “parformance”, traducibile con la parola “compiere”, che si rifà a sua volta al tardo latino “performāre”, dove il prefisso “për” sta per “fino in fondo”. Il termine latino è quindi traducibile con l'espressione “formare fino in fondo”<sup>81</sup>. Si palesa qui il paradosso, assai stimolante dal punto di vista teorico, della performatività come occasione per il superamento dell'ossessione della forma: quasi che “per formare fino in fondo” bisogna per-formare, ossia passare instancabilmente attraverso la forma, sfuggendo all'inganno degli archetipi immutabili.

Ma al di là della radice etimologica, il termine performativo rimane abbastanza controverso: per alcuni, ad esempio, non è corretto far rientrare tout court teatro, musica e danza nelle arti performative, poiché queste ultime designano

---

<sup>81</sup> Manlio Cortelazzo e Maurizio Zolli, *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, II edizione 1999.

con più precisione alcuni movimenti di arte contemporanea (quali ad esempio la performance art o la body art<sup>82</sup>), il cui intento è proprio quello scompaginare il concetto stesso di arte promosso dalle arti tradizionali. Certo è che il collegamento a questi movimenti di arte contemporanea mette subito in evidenza una dimensione per noi preziosa: la sfida, comune per altro al teatro di ricerca<sup>83</sup>, a pensare in modi non convenzionali al teatro e allo spettacolo, ponendo in maniera nuova la domanda su che cosa voglia dire pensare al teatro come ad un'arte assimilabile alla musica e alla danza.

In realtà il termine “performance”, già dal finire degli anni '50, inizia a trovare larga applicazione nell'ambito degli studi umanistici iniziando ad indicare forme di produzione, artistica e letteraria, composite, basate sull'interpretazione del performer e su un attivo coinvolgimento del pubblico. Oggi il termine “performance”, è diventato sempre più un termine ombrello che comprende differenti pratiche, artistiche e culturali, e definisce addirittura un paradigma teorico<sup>84</sup> che, a partire dai performance studies, cerca di definire la “performatività” rilevando alcuni fattori di continuità tra le performance culturali e quelle sociali, tra le arti performative e le performance della vita quotidiana. Il concetto di performativo in alcune discipline, di fatto, ha determinato un ampliamento del campo d'indagine invocando un'ottica interdisciplinare.

Ne è un esempio la teoria degli atti linguistici. In *How to Do Things with Words*<sup>85</sup>, Austin sposta l'attenzione dall'aspetto descrittivo all'aspetto

---

<sup>82</sup> Il termine *Performance art* è spesso riservato ad un tipo di avanguardia o arte concettuale che nasce dalle arti visuali, in cui l'opera d'arte è legata all'azione di un individuo o di un gruppo, in un particolare luogo e momento. La *body art* comprende forme artistiche fatte sul corpo, con il corpo e opere consistenti nel corpo stesso. E' inoltre una corrente artistica diffusasi negli Stati Uniti e in Europa a partire dal 1968, il principio ispiratore è l'uso del corpo come massima creazione di rappresentazioni artistiche. Alla performance art, di cui la *body art* può essere considerata una forma, è generalmente collegabile una volontà di provocare, di scuotere le convinzioni in fatto di arti.

<sup>83</sup> Sulla scorta di Gaetano Oliva, *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, Unicopli, Milano, 2005, con “teatro di ricerca” indichiamo quei movimenti interni al teatro che si interrogano sul proprio percorso, sull'origine delle tecniche teatrali e sulla possibilità di creare nuovi codici espressivi che restituiscano al Teatro la sua “qualità specifica”. Tra i precursori si possono annoverare alcuni “attori pedagoghi” (come li chiama Oliva) come Jerzy Grotowsky, Eugenio Barba, Jacques Copeau.

<sup>84</sup> Fabrizio Deriu. *Il paradigma teatrale. Teoria della performance e scienze sociali*, Bulzoni, Roma, 1988

<sup>85</sup> John Austin (1962), tr.it *Come fare cose con le parole*, Marinetti, Torino, 1974

performativo del linguaggio: il linguaggio non si presenta più solo come dispositivo che parla della realtà, ma come dispositivo che provoca delle trasformazioni nella vita sociale. La considerazione delle parole come azioni, apre, di fatto, la linguistica all'attenzione al contesto pragmatico e alla forza trasformativa della lingua.

Ma quali sono gli elementi caratteristici del performativo?

E' un antropologo, Victor Turner, il primo a parlare addirittura di *Homo performans*<sup>86</sup>, caratterizzando l'essere umano come un animale il cui compito prediletto è l'autorappresentazione. Secondo Turner la performance realizza un bisogno socio culturale dell'uomo funzionale alla comprensione di se stesso: rappresentandosi l'essere umano si rivela a se stesso. Diventa allora interessante una lettura della performance come dispositivo autoriflessivo, una sorta di meta commento che riesce in modo efficace a "ri-presentare" e quindi a risemantizzare la realtà. Già gli studi di Turner si sforzano di rilevare i fattori comuni e la continuità tra performance sociali e culturali. Nel 1966 Schechner pubblica "*Approaches to theory/criticism*"<sup>87</sup> in cui individua un campo di attività performative pubbliche che comprendono il rituale, il gioco (play), il gioco con regole (games), lo sport, la danza, la musica e il teatro. Secondo l'autore tutte queste attività presentano una somiglianza strutturale, ovvero delle caratteristiche comuni rintracciabili:

- a) nella particolare gestione della temporalità, che si trova sempre ancorata all'evento.
- b) nella valorizzazione degli oggetti delle pratiche, che acquistano un valore diverso da quello quotidiano.
- c) nella non-produttività, cioè la mancanza di un bisogno "produttivo" per crearle e per fruirle.
- d) nell'avere delle regole che le rendono discontinue rispetto alla vita quotidiana, anche in casi come l'improvvisazione

---

<sup>86</sup> Victor Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986, p.158

<sup>87</sup> Richard Schechner, "Approaches to Theory/Criticism" in *The Tulane Drama Review*. Vol.10, N 4, pp. 20 – 53.



A partire dalla metà degli anni '70, anche grazie alle pubblicazioni dello stesso Schechner<sup>88</sup>, gli studi sulla performance iniziano a delinearsi addirittura come uno specifico campo d'indagine in cui si raccolgono forme di ricerca che sottolineano la percezione della cultura come rete di interazioni piuttosto che come una statica collezione di artefatti, un network dinamico di processi interrelati e multilivello che contesta la fissità di forma, struttura, valore o significato, tipici di una cultura grafocentrica, dove ciò che ha consistenza tende a presentarsi come testo, qualcosa che rimane al di là del tempo della sua composizione. Su questa scia oggi la performatività delle arti si colloca nel solco di un rinnovato approccio metodologico che tiene conto del carattere "aperto" e reticolare della cultura contemporanea.

Dalla riflessione sul teatro come arte performativa possiamo raccogliere la suggestione di alcune direzioni di ricerca preziose attraverso cui leggere i laboratori teatrali.

Parlare di pratica performativa, ad esempio, a proposito del laboratorio teatrale ci induce a considerare come preziosa la possibilità di leggere i laboratori teatrali avvicinandoli ad altri laboratori con cui l'arte teatrale condivide dimensioni essenziali: musica, danza e teatro pur dovendo la loro esistenza, come tutte le altre arti, alla mediazione, ossia alla presenza di qualcuno che le produce e a qualcuno che le riceve, a differenza delle altre arti, si nutrono in modo del tutto peculiare della com-presenza tra spettatore e attori. Accogliendo le considerazioni di Eco<sup>89</sup>, possiamo indicare la loro peculiarità "nel corpo in scena": il teatro, la danza e altre arti performative funzionano infatti, secondo il semiologo piemontese, a partire dalla modalità di produzione di senso dell'ostentazione. Di più. Si potrebbe pensare addirittura che la pratica

---

<sup>88</sup> In *"Approaches to theory/criticism"* (1966) Schechner formula per la prima volta un'area di ricerca denominata "the performance activities of man". A cominciare dall'articolo comparso nel 1970 "Actuals. A Look into Performance Theory." in *Essays on Performance Theory, 1970-1976*, New York, Drama Book Specialists, 1977. 3-35, inizierà ad usare "performance theory" per descrivere "un approccio ampio che studia un variopinto insieme di pratiche performative". Nel corso degli anni '70 il suo contributo si indirizzerà sempre più verso le affinità strutturali tra la teoria della performance e le scienze sociali.

<sup>89</sup> Secondo Umberto Eco (1977) in *"Semiotics of Theatrical Performance"* in *The Drama Review: TDR*, vol. 21, N° 1, *Theatre and social action issue*, pp. 107 – 117, il teatro, la danza e altre arti performative funzionano a partire dalla modalità di produzione di senso dell'ostentazione. L'ostentazione dunque funziona come l'istanza basilare della performance, ed è questa ad inquadrare l'azione della scena.

performativa, quella che avviene nella compresenza dei corpi, degli attori e degli spettatori, non sopravvive in quanto pratica, se non diventando testo, spartito musicale o videoregistrazione della performance, al momento, essenziale per la loro “forma”, in cui il corpo viene messo in scena<sup>90</sup>. Il loro essere “arti performative” risulta dunque un invito a superare la visione che isola teatro, musica, danza, per trattarli come linguaggi che condividono un medesimo statuto comunicativo che fa del corpo e della com-presenza dei corpi l’asse attorno a cui ruota la produzione di senso. Qui, ci ricorda l’interessante studio sullo statuto semiotico del un corpo in scena di Maria Jose Contreras Lorenzini<sup>91</sup>, il corpo è inteso e vissuto come liminalità, confine che separa e collega, uno spazio transizionale dove il senso ha origine e dove si manifesta.

Un secondo suggerimento ci deriva proprio dagli studi sulla performance, sulla scorta di Turner e Schenker che indicano il teatro come un dispositivo autoriflessivo, come uno spazio di risemantizzazione della realtà. In questa prospettiva uno sguardo semiotico ci suggerisce la possibilità di considerare la pratica performativa<sup>92</sup> come un’articolazione di senso in divenire che si costruisce nell’ora e qui dell’interazione in compresenza, una costruzione di senso in atto e incarnata: una pratica che si fonda sulla compresenza dei corpi (degli attori e degli spettatori) costantemente produttiva in sé stessa. Prospettiva interessante se riferita al campo educativo: il processo in quest’ottica appare costellato da un’intrinseca produzione che suggerisce che non solo la pratica non può essere finalizzata al prodotto, ma che questa possa essere analizzata secondo un’ottica di produzione di senso sia di chi agisce che di chi guarda, che dalla progettazione si spinge fin dopo la realizzazione del

---

<sup>90</sup> Ci si riferisce al dibattito particolarmente sentito in ambito semiotico tra lo studio dei testi e delle pratiche. Lo studio semiotico delle pratiche mette, infatti, in discussione molti presupposti epistemologici della semiotica, che benché abbia allargato i propri orizzonti portando all’estremo la definizione di “testo” includendo oggetti, discorsi, situazioni sociali, pratiche rimane coerente con uno sguardo testualizzante che privilegia cioè un prodotto stabile di un agire, che si può analizzare disponendo di un campo di lavoro ricco e ben delimitato, e di tutto il tempo che si vuole.

<sup>91</sup> Maria Jose Contreras Lorenzini, *Il corpo in scena: indagine sullo statuto semiotico nella prassi performativa*, tesi di dottorato in semiotica, Università di Bologna, 2008

<sup>92</sup> Il termine pratica performativa fu coniato da Jerzy Grotowski nel 1997 in una conferenza dal titolo “Il Performer” realizzata al Collège de France. In quella sede, egli descrisse la *pratica performativa* come “ogni comportamento scenico organizzato”. In questo senso, la pratica performativa include non soltanto il prodotto scenico, ma anche le procedure della sua costruzione, come i workshop e le prove, e tutti gli eventi che si organizzano intorno alla produzione dello spettacolo.

laboratorio. Parlare del laboratorio di arte performativa come di un dispositivo che produce senso, rende particolarmente significative alcune domande: sono domande che non si interrogano tanto sul cosa sia un laboratorio artistico, quanto su che senso abbia un laboratorio teatrale per tutti i soggetti che, sia pure con ruoli diversi, ne sono coinvolti. Quest'ottica indica una maniera di accostarsi all'oggetto, il laboratorio di arte performativa, cercando di predisporre un percorso che possa dar voce e mettere in connessione i soggetti, le prospettive, le relazioni che contribuiscono a disegnare i diversi sensi possibili dell'esperienza laboratoriale.

Quali significati sono costruiti? Quali la possibilità di connetterli e farli comunicare? quali sono gli strumenti messi in campo per costruire senso? Quale il senso del laboratorio, prima, durante e dopo la realizzazione dell'esperienza laboratoriale? E ancora, quale direzioni di senso emergono dalla documentazione? Cosa cambia, quando la pratica, il processo diventa testo, documentazione, quali significati sono liberati e quali vengono in parte inevitabilmente occultati? Quale la possibilità di amplificarne la significatività?

## **2.2 Leggere i laboratori di arti performative: l'esperienza del progetto Educarte**

Particolarmente interessante, approfondendo le direzioni di ricerca precedentemente esposte, è stata l'esperienza del progetto Educarte. Finanziato a partire dal 2003 dalla Fondazione Cariplo, messo a punto dalla Fondazione Scuole Civiche con la collaborazione dell'Università Bicocca, il progetto si colloca a pieno titolo nell'ambito del crescente interesse dimostrato dagli organismi internazionali nell'ultimi decenni per l'educazione artistica.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Rilevanti in questo senso lo sviluppo di iniziative politiche e di ricerca nell'ambito dell'educazione e della cultura ad opera di organismi internazionali come l'Unesco e il Consiglio D'Europa. Emblematici gli studi di Bamford (2006 op.cit) come *The Wow Factor: Global research ompendium on the impact of the arts in education* e *Road Map for Arts Education* (UNESCO, 2006) seguiti alla conferenza mondiale dell'Unesco tenuta a Lisbona 2006, in cui si affermò la necessità di definire l'importanza dell'educazione artistica in tutte le società. Analogamente nel Consiglio di Europa, l'indagine dedicata all'educazione artistica in Europa (NACCCE, 1999 op. cit) si sviluppa nell'ambito del progetto chiamato *Cultura, Creatività e Giovani*, volto a occuparsi del posto dell'educazione artistica nelle scuole degli Stati membri, del coinvolgimento di artisti professionisti e della disponibilità di attività extrascolastiche.

L'idea da cui nasce il progetto non è solo quella di attivare esperienze di laboratori di teatro e musica rivolti a bambini della scuola d'infanzia, della scuola primaria e della secondaria di primo grado, ma anche di sviluppare un'attività di ricerca per leggere più in profondità i laboratori di arti performative, e insieme promuovere la qualità delle esperienze attivate. Il percorso di ricerca si sviluppa in due fasi: la prima di durata biennale, conclusasi nel 2006 denominata *I linguaggi delle arti performative: partecipare alla costituzione e alla messa in scena di uno spettacolo dal vivo* e la seconda di durata triennale *Linguaggi e tecniche delle arti performative II*. Proviamo a seguirne brevemente l'evoluzione.

### **2.2.1 La prima fase: osservare per focalizzare meglio alcune questioni**

La prima fase, il biennio 2004-2006, centrata su un approccio osservativo, si dà come scopo quello di monitorare un panel rappresentativo di laboratori teatrali e musicali condotti nelle scuole d'infanzia, primarie e secondarie di primo grado della provincia di Milano (vedi tabella 1). Data l'estensione del campione esaminato, assai diversificato al suo interno, inizialmente si cerca di mettere a punto un modello osservativo che possa focalizzare alcune questioni ritenute nodali: oltre al gradimento dei soggetti coinvolti, si presta particolare attenzione, relativamente agli allievi, agli apprendimenti in termini di abilità sociali e personali, oltre che di nozioni apprese; relativamente agli insegnanti, si cerca di mettere a fuoco il loro coinvolgimento nella proposta anche in termini di una loro valutazione dell'attività in termini di spendibilità nella vita scolastica quotidiana, infine, si prova a valutare il coinvolgimento dell'organizzazione scolastica in termini di modalità di partecipazione anche indirette alle attività laboratoriali. Gli strumenti d'indagine prescelti sono mutuati da metodi di analisi qualitativa che meglio si prestano a rispondere alle domande riguardanti il gradimento, il coinvolgimento degli attori dell'interazione, il cambiamento in termini di abilità sociali e personali: in particolare si realizzano interviste in profondità ad insegnanti ed artisti, osservazioni sistematiche dell'attività con i bambini condotte con diverse metodologie che fanno uso in prevalenza dell'osservazione carta e matita. Sulla base di tale monitoraggio si evidenziano

alcune questioni che saranno oggetto di approfondimento nella seconda fase del progetto.

Una prima questione riguarda la grande diversificazione delle proposte e la necessità di sviluppare una riflessione sulle dimensioni trasversali e caratterizzanti i laboratori musicali e teatrali. La configurazione generale delle proposte appare differenziarsi in ordine al grado di integrazione con il resto del tessuto scolastico: sensibilmente diversa a secondo che la conduzione sia affidata ad insegnanti interni all'organizzazione scolastica o ad operatori artistici esterni. Più in generale, al termine della prima biennalità, le proposte appaiono assai diversificate al loro interno in termini di obiettivi, contesti ambientali, metodologie di conduzione<sup>94</sup>.

Un secondo nodo, cruciale e delicato, appare l'interazione tra gli adulti, insegnanti e operatori artistici, responsabili della proposta laboratoriale. Viene sottolineata, da parte di ciascuna delle due figure, la necessità di una formazione ulteriore, anche se rimangono da pensare contenuti e modalità con cui realizzarla.

Una terza questione è quella relativa alla performance: questione teorica assai dibattuta che pone il problema non solo del cosiddetto "prodotto finale" di un laboratorio, lezione aperta o spettacolo, ma, più in generale, del rapporto esistente all'interno di una pratica come quella di un laboratorio artistico tra processo e prodotto. Si fa strada una domanda che sarà fondamentale per il percorso futuro: come intendere le caratteristiche salienti del processo in un'arte come quella musicale e teatrale, costitutivamente performativa?

Una quarta questione, apparsa determinante al termine della prima fase del progetto, ritorna sulla necessità di valorizzare l'educazione alla musica e alla teatralità, superando la tradizionale marginalità di materie ritenute deboli nei confronti di altre riconosciute tacitamente come più importanti. Questione

---

<sup>94</sup> Gli obiettivi, non sempre espliciti, variavano da progetti apparentemente molto centrati sull'esperienza performativa ad altri che sembravano rappresentare casi intermedi, collocandosi su obiettivi che si potrebbero definire "misti", tra l'artistico e l'educativo in senso lato. Anche i contesti spaziali erano sensibilmente differenti: si andava dalle sezioni o classi di appartenenza dei gruppi coinvolti, ad altre aule di vario genere, palestre, aule di psicomotricità, saloni, aule di musica con pianoforte, auditorium o teatri delle scuole, sale consiliari del comune, fino ai palcoscenici di teatri esterni alla scuola. Per quanto riguarda le metodologie: pur trattandosi nella maggior parte dei casi di metodologie attive, l'attivazione dei bambini/ragazzi all'interno della proposta laboratoriale risultava diversamente interpretata.

fondamentale, percepita da subito come anima stessa del progetto, trova nuova voce in alcune domande che meglio ne articolano il senso: che valore, ad esempio, è realmente attribuito a tali attività sia a livello dell'organizzazione scolastica che della percezione di alunni e insegnanti. Che possibilità reale esiste di costruire un senso condiviso tra i diversi protagonisti dei laboratori?

<p><b>DATI STRUTTURALI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 scuola coinvolte: 3 scuole infanzia, 3 primarie, 5 scuole secondarie di I grado</li> <li>• 14 laboratori attivati: 4 as.li.co, 5 teatro, 5 musica</li> <li>• 10 tipologie differenti di laboratori attivati: 5 teatrali (3 dei quali condotti da insegnanti interni), 4 musicali, 1 as.li.co</li> </ul>
<p><b>OBIETTIVI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esplorare esperienze laboratori ali di teatro e musica nelle scuole coinvolte</li> <li>• Indagarne le valenze educative e di apprendimento</li> <li>• Verificare il gradimento di allievi ed insegnanti</li> </ul>
<p><b>STRUMENTI DI MONITORAGGIO UTILIZZATI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Osservazione carta matita</li> <li>• Interviste ad artisti e insegnanti</li> <li>• Analisi di prodotti degli allievi: disegni, drammatizzazioni, testi</li> </ul>

Tabella 1: la prima fase del Progetto Educarte (2004-2006)

### **2.2.2 La seconda fase: osservare per costruire un sapere sui e per i laboratori di arti performative**

La seconda fase del progetto Educarte, il triennio 2006-2009, nasce come prosecuzione della fase precedente, si presenta quindi come sviluppo delle questioni emerse alla fine della primo biennio. L'ipotesi di fondo che guida questa nuova fase è l'idea che per "educare attraverso le arti" non sia necessario solo permettere agli allievi di familiarizzare con nuovi tipi di linguaggi con cui esprimere se stessi, ma che sia indispensabile darsi come obiettivo quello di immaginare, insieme agli operatori artistici e agli insegnanti, delle modalità che permettano a questi percorsi di inserirsi più in profondità nel tessuto della quotidianità didattica, venendo così a rappresentare realmente un patrimonio personale e di gruppo a cui attingere sia per gli allievi che per gli insegnanti. La domanda attorno a cui è ruotata la seconda fase del progetto è stata proprio: che senso hanno i laboratori di arte performativa nella scuola?

Il triennio 2007-2009 si focalizza quindi su un numero minore di pratiche laboratoriali considerate, sulla base dell'osservazioni del biennio precedente, un panel di potenziali "buone prassi", rappresentate da 8 tipologie di proposte laboratoriali, 4 per l'ambito teatrale e 4 per l'ambito musicale<sup>95</sup>. La tipologia di conduzione dei progetti selezionati comprende sia professionisti musicali e teatrali che entrano nella scuola come operatori esterni che insegnanti appartenenti all'organico scolastico nelle vesti di conduttrici di laboratori teatrali (anche se solo in un singolo caso).

Il monitoraggio e l'attività di documentazione delle esperienze laboratoriali costituiscono, nella seconda fase del percorso, la base su cui si costruisce una riflessione a più voci, articolata in una serie di tavole rotonde con artisti e insegnanti in cui si apre uno spazio di riflessione sulle pratiche realizzate: si inizia con i conduttori teatrali, segue il tavolo musicale, si apre la partecipazione agli insegnanti si uniscono i tavoli di riflessioni, si cercano i punti di unione, la domanda che fa da sfondo integratore riguarda le caratteristiche di una "buona prassi". Ci si interroga su quali siano le domande da attraversare e le attenzioni da mettere in campo affinché una pratica laboratoriale di arti performative possa risultare una "buona prassi", quindi significativa per ciascuno dei soggetti coinvolti.

Per il monitoraggio in questa seconda fase, si sceglie di fare uso delle videoregistrazioni: l'attività osservativa si propone di focalizzare l'interazione fra adulti (insegnanti e operatori artistici) e quella tra il/i conduttori e i bambini/ragazzi.

L'osservazione viene pensata nei termini di uno strumento privilegiato allo scopo di esplorare e descrivere il contesto, essa, come si ricorda Piera Braga<sup>96</sup>, induce una specifica attenzione al comportamento: un atteggiamento selettivo, sistematico di analisi del contesto, che fissa gli elementi significativi. Atteggiamento particolarmente importante proposto anche ad insegnanti e artisti tramite la richiesta di un'auto-osservazione tramite un diario di bordo.

---

<sup>95</sup> Gli 8 laboratori selezionati si sono distinti per innovatività e significatività della proposta, per grado di coinvolgimento e gradimento di bambini e/o insegnanti.

<sup>96</sup> Piera Braga, Paola Tosi, L'osservazione in Susanna Mantovani (a cura di) La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Bruno Mondadori, Milano, 1998, pp.84-163

La discussione in gruppo del materiale osservativo,<sup>97</sup> oltre che necessaria prassi di ricerca, si mostrerà fondamentale per costruire un percorso che possa stimolare una diversa prospettiva di valutazione degli eventi in tutti i soggetti coinvolti nel progetto. In quest'ottica gli strumenti di monitoraggio messi in campo, (videoregistrazioni, diari di bordo, discussioni con i bambini) sono stati utilizzati come l'asse centrale su cui è ruotato il processo di interpretazione delle esperienze realizzate. La via prescelta dalla seconda fase del progetto, infatti, è stata quella di concentrarsi all'interno delle tavole rotonde di artisti e insegnanti, sulla messa a punto di alcuni strumenti di monitoraggio e sulle loro relative modalità di uso in una prospettiva (auto) valutativa, in grado, cioè, di stimolare la riflessione sulle pratiche realizzate in riferimento ad alcune categorie ritenute significative. Dall'idea iniziale della necessità di una formazione sia per gli insegnanti che per gli artisti che potesse garantire a ciascuno le competenze mancanti (da parte degli insegnanti una conoscenza più dettagliata delle basi artistiche della proposta laboratoriale e da parte degli artisti una base pedagogica più solida per potersi meglio relazionare con le problematiche del gruppo classe), si è passati ad un modello di ricerca che ha programmaticamente scelto di mettere in dialogo competenze, risorse, sguardi differenti.

---

<sup>97</sup> La metodologia della ricerca ha previsto una metodica discussione in gruppi diversi: il gruppo di ricerca degli osservatori universitari, le tavole rotonde con insegnanti e artisti. Ai fini dello sviluppo della ricerca è infatti stato fondamentale confrontare categorie e significati attribuiti alle immagini tramite una riflessione che via via si allargava coinvolgendo differenti punti di vista e prospettive.



<p><b>DATI STRUTTURALI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 scuole coinvolte: 2 scuole infanzia, 6 primarie, 2 secondarie di I grado</li> <li>• 16 laboratori attivati: 8 laboratori teatrali, 8 laboratori musicali</li> <li>• 8 tipologie differenti di laboratori: 4 teatrali (1 condotto da insegnanti interni), 4 musicali</li> </ul>
<p><b>OBIETTIVI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisi delle caratteristiche dell'esperienza laboratoriali</li> <li>• Analisi delle pratiche di relazione tra artista ed insegnanti</li> <li>• Messa a punto di un modello di co-progettazione tra artisti ed insegnanti</li> <li>• Ricognizione delle possibili ricadute sugli apprendimenti</li> </ul>
<p><b>STRUMENTI DI MONITORAGGIO UTILIZZATI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• videoregistrazioni</li> <li>• Interviste ad artisti e insegnanti</li> <li>• Tavole rotonde con artisti ed insegnanti</li> <li>• Discussioni con gli allievi</li> <li>• Note osservative di insegnanti e artisti</li> <li>• Prodotti degli allievi: disegni, testi</li> </ul>

Tabella 2: la seconda fase del Progetto Educarte

### 2.2.3 Un approccio qualitativo a scopo formativo

Il modello di indagine, per come è stato impostato e per la forma che ha assunto nell'arco del progetto, si colloca nell'ambito di un approccio qualitativo della ricerca empirica.

Nella ricerca empirica, come sottolinea Baldacci<sup>98</sup>, la crescita della conoscenza avviene analizzando i fenomeni educativi reali, con una pluralità di paradigmi di riferimento. In tale situazione vige la preoccupazione non tanto di svelare ciò che rimane fuori dallo sguardo quanto di far apparire ciò che pur essendo sotto gli occhi non riesce a essere messo a fuoco e nominato. Se vedere implica la scelta di come guardare, il proposito di leggere le esperienze concrete di alcuni laboratori di arti performative ha significato in modo concreto non solo fare i conti con il proprio modo di guardare, ma anche incontrare molti dei problemi tipici della ricerca empirica in educazione. La scelta dei metodi qualitativi d'indagine utilizzati (l'osservazione, le interviste, i diari di bordo, le discussioni con i bambini) hanno voluto dire introdurre, da subito, la prima delle questioni, appassionante per alcuni, solamente necessaria per altri, di cosa intendere per

<sup>98</sup> Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, Mondadori, Milano, 2001

approccio qualitativo. A tal proposito Mauro Laeng<sup>99</sup> sottolinea che il dibattito tra qualitativo e quantitativo non coinvolge semplicemente le opzioni metodologiche, ma chiama in causa due differenti sfondi teorici, in questa prospettiva la ricerca qualitativa si richiamerebbe ad uno sfondo "olistico" che privilegia una comprensione idiografica della realtà. Sulla stessa linea per Massimiliano Tarozzi<sup>100</sup> il qualitativo si riferirebbe a un paradigma di tipo fenomenologico-ermeneutico, il cui fine non è quello della scoperta, ma quello dell'interpretazione, i dati con cui la ricerca qualitativa "si misura" fanno riferimenti a qualità, quindi alla descrizione che di queste possono essere fatte, l'osservatore è autoriflessivo, non neutrale rispetto alla descrizione. Roberto Trincherò<sup>101</sup>, sembra superare il dualismo tra metodi qualitativi e quantitativi, mettendo in risalto come i ricercatori odierni oscillano tra il realismo critico e l'interpretativismo, orientandosi verso una strategia di ricerca, scelta sulla base degli specifici obiettivi conoscitivi e della peculiarità della realtà da studiare. Il nostro modo<sup>102</sup> di dialogare con la tradizione della ricerca che fa uso di metodi qualitativi in educazione è stata quella di intenderla alla maniera di Sorzio<sup>103</sup> secondo il quale "il termine ricerca qualitativa, si riferisce a una famiglia di metodi utilizzati per studiare la natura dei processi educativi in specifici contesti, studiando le forme di interazione, i processi di interpretazione e negoziazione degli obiettivi e l'uso di artefatti culturali nella pratica quotidiana. Tale analisi è utilizzata per progettare cambiamenti significativi, secondo direzioni auspicate: senza una approfondita analisi dei vincoli e delle risorse di un sistema educativo, un progresso sostenibile non è possibile". Il ricercatore

---

<sup>99</sup> Mauro Laeng, *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992

<sup>100</sup> Massimiliano Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Milano, Guerini, 2001

<sup>101</sup> Roberto Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004

<sup>102</sup> Il nostro modo di intendere la ricerca sul campo in educazione si riconosce nelle posizioni di una "pedagogia culturale" avanzate da Susanna Mantovani in "Pedagogia e infanzia" in L. Bellatalla, G. Genovesi e E. Marescotti, *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, pp.109-120, Franco Angeli, Milano, 2003, per cui la ricerca sul campo implica una contaminazione tra paradigmi teorici e metodi di studio, essendo orientata contemporaneamente come scrive Chiara Bove "alla descrizione analitica dei fatti e dei comportamenti, alla rilevazioni di interpretazioni e alla definizioni di proposte di intervento e di cambiamento che migliorino le condizioni di vita dei soggetti e i processi educativi, ma che contribuiscano anche alla riflessione dei protagonisti dell'evento educativo" Chiara Bove, *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Junior, Bergamo, 2004, p.17

<sup>103</sup> Paolo Sorzio, *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cleup, Padova, 2002, p. 20

nell'indagine qualitativa, secondo De Mennato<sup>104</sup>, rinuncia quindi alla pretesa neutralità e assume un punto di vista parziale, situato, implicato in modalità teoretiche che utilizza come risorse per ulteriore produzione delle sue conoscenze. La parzialità elimina la fiducia in modelli unitari e coerenti, ma richiede “la possibilità dialogica tra le menti conoscenti e i loro prodotti”<sup>105</sup> Alcune caratteristiche dell'indagine condotta all'interno del progetto Educarte (la presenza prolungata sul campo, la scelta di strumenti qualitativi d'indagine) hanno permesso di analizzare più in profondità l'articolazione dei processi educativi concreti, ricostruendone e articolandone i significati. La natura interpretativa delle metodologie d'indagine adottate ha permesso un confronto assai produttivo sulla maniera di intendere e articolare le categorie ritenute significative.

Particolarmente interessante, in questo senso, il modo di costruire conoscenza sui laboratori all'interno del progetto Educarte (vedi tabella 3) il cui obiettivo non era solo l'accrescimento della conoscenza sui laboratori di arte performativa, ma anche quello di promuovere un miglioramento della qualità delle esperienze realizzate. Per tale ragione il progetto, nella sua seconda fase, ha intenzionalmente creato uno spazio di riflessione con i diversi soggetti responsabili delle proposte, peraltro detentori dello specifico sapere di chi è dentro l'esperienza. All'interno di un paradigma così connotato, che nella definizione data da Mortari si può dire ecologico<sup>106</sup>, la conoscenza, per essere attendibile, presuppone dialogo tra i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti. Evidenti, in questo senso, sono i rimandi ai tratti caratteristici di una ricerca-formazione, cioè una modalità di ricerca che è formativa per chi vi prende parte in quanto sostiene pratiche di riflessione rivolte all'interno, alle soggettività degli individui coinvolti, generando conoscenze condivise. Tale approccio ha inteso valorizzare gli sguardi dall'interno del contesto analizzato e ha rappresentato una fonte di saperi plurali sui laboratori e per i laboratori di arte performativa che andata via via affinandosi nel corso dei tre anni. La possibilità

---

<sup>104</sup> De Mennato P., *La ricerca "partigiana". Teoria di ricerca educativa*, Liguori, Napoli, 1999

<sup>105</sup> De Mennato P, 1999, op.cit. p.23

<sup>106</sup> Mortari L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Universitaria Editrice, Verona, 2004. Si veda anche Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007.

di interrogarsi sul senso dei laboratori di arti performative a partire dalle diverse prospettive dei soggetti implicati ha dato forma a un disegno di ricerca assai ricco e composito: ci si è interrogati sui significati e le motivazioni dei laboratori di arti performative nella scuola, quelli ritenuti tali per ciascuno dei soggetti in campo, si sono messe a fuoco criticità e possibili sviluppi, interrogandosi sulle caratteristiche che una “buona prassi” di laboratorio artistico dovrebbe e potrebbe avere.

<b>Annualità del progetto</b>	<b>Percorsi Formativi attivati</b>	<b>Note</b>
I annualità 2006-2007	1) Il workshop di formazione con gli operatori dell'ambito teatrale (3 incontri rivolti agli operatori teatrali)  2) Il workshop con gli operatori dell'ambito musicale (1 giornata/convegno)	1. Si inaugura la modalità della tavola rotonda attorno alla quale si raccontano le esperienze e si costruisce un linguaggio condiviso e si iniziano ad esplorare e confrontare le diverse concezioni di pratica laboratoriale in ambito teatrale.  2. Il convegno è ideato come occasione di confronto non solo tra le diverse proposte laboratoriali di ambito musicale del progetto, ma anche come possibilità di raffronto con alcune significative realtà europee
II annualità 2007-2008	1) Il tavolo musicale (3 incontri aperti a operatori artistici e insegnanti)  2) Il tavolo teatrale (3 incontri aperti a operatori artistici e insegnanti)  3) Il tavolo misto (3 incontri aperti a operatori artistici e insegnanti di entrambi gli ambiti)	In questa II annualità è apparso necessario introdurre il punto di vista degli insegnanti, aprendo anche a loro la partecipazione agli incontri. Inoltre per rendere più facilmente raffrontabili e paragonabili i due ambiti si è deciso di adottare il medesimo taglio degli incontri formativi sia per l'ambito musicale che per quello teatrale. Particolarmente significativo il confronto e le riflessioni scaturite dal ricongiungimento dei due tavoli
III annualità 2008-2009	1) Percorso formativo per artisti e insegnanti finalizzato alla messa appunto degli strumenti di valutazione emersi nel corso dei 2 anni precedenti e alla stesura di una rubrica finale (4 incontri aperti a operatori artistici e insegnanti di entrambi gli ambiti)	Si continua con il gruppo riunito di insegnanti e artisti di entrambe gli ambiti, gli incontri entrano nel merito degli strumenti messi a punto per amplificare la portata e il senso dei laboratori di arte performativa nella scuola

Tabella 3. Mostra l'articolazione del percorso di ricerca- formazione della II fase del Progetto Educarte

### **2.3 Potenzialità e limiti degli strumenti d'indagine adottati: come leggere le pratiche?**

Il monitoraggio, nell'ambito del progetto Educarte, ha costituito la base osservativa su cui è stato messo a punto un sistema valutativo<sup>107</sup> che si preoccupasse tanto di un linguaggio comune che di un orizzonte di senso condiviso tra operatori e insegnanti, che di strumenti e strategie per rendere riconoscibili e potenzialmente amplificabili le caratteristiche di una pratica laboratoriale di teatro e musica nella scuola. Il proposito di leggere più in profondità l'esperienza dei laboratori artistici ha trovato voce soprattutto nell'attività di riflessione sulla documentazione raccolta. A questo proposito sono risultate particolarmente significative le riflessioni di artisti e insegnanti sui limiti e le potenzialità degli strumenti di osservazione e auto-osservazione messi in campo. La scelta di strumenti d'indagine propri della ricerca qualitativa, mettendo, come già detto, in rilievo le procedure di natura interpretativa su cui poggiano le letture delle esperienze esplorate, ha consentito uno sguardo più approfondito sull'importanza di individuare delle "dimensioni significative" per poter leggere e orientare l'esperienza.

I metodi della ricerca qualitativa utilizzati -dall'intervista, all'osservazione tramite video-registrazione, all'auto-osservazione tramite diari di bordo- hanno richiesto infatti un'attenzione costante, puntuale, critica agli obiettivi di ricerca e alla prospettiva teorica di riferimento. Fasi cruciali sono state naturalmente oltre che la scelta dei metodi d'indagine, la messa a punto della modalità e della traccia dell'intervista, della discussione, come pure la scelta degli strumenti di rilevazione e dei focus di osservazione. Lavorare operativamente sugli strumenti d'indagine (diari di bordo, discussioni, rubrica) ha messo in contatto i ricercatori (insegnanti, operatori artistici, personale dell'università) non solo con le domande relative alle specifiche caratteristiche della realtà empirica da indagare, ma anche con la necessità di dialogare, approfondendo costantemente

---

<sup>107</sup> La valutazione è stata intesa essenzialmente come possibilità di autovalutazione attraverso strumenti quali, soprattutto, i diari di bordo e la rubrica, pensati e costruiti come occasione auto-formativa per chi tramite essi ritorna sull'esperienza, secondo una riflessione orientata da categorie ritenute significative.

lo sfondo teorico di riferimento della ricerca. Vediamo più in dettaglio cosa ciò ha comportato per ciascuno degli strumenti utilizzati.

### **2.3.1 Le videoregistrazioni: le immagini come luogo su cui tornare e da cui partire**

La scelta della videoregistrazione come strumento di monitoraggio è stata fatta seguendo l'ipotesi, su cui riflette anche Chiara Bove, che "la dimensione illustrativa propria del linguaggio audiovisivo, sostenuta da piste interpretative e proposizioni teoriche, sia strumento per descrivere la realtà, rappresentazione (e dunque punto di vista sui fenomeni) e approccio comunicativo utile per la ricerca educativa e anche per la formazione"<sup>108</sup>.

Nella realizzazione del progetto sono emerse alcune criticità che hanno indotto una riflessione sull'osservazione tramite immagini: prima fra tutte "l'intrusività dello strumento tecnico" e "l'effetto di disturbo" e alterazione che questo ha comportato soprattutto nel caso della formazione insegnanti e su alcune classi della scuola d'infanzia. Il problema è apparso assai più significativo nella formazione degli adulti, tale da comportare la rinuncia del proposito iniziale di videoregistrare la pratica formativa condotta dagli operatori artistici in favore degli insegnanti. Si è convenuto che, soprattutto per gli adulti, laddove l'attività proposta richiede una messa in gioco di se stessi e delle proprie emozioni, la videoregistrazione risulta incontrare molto resistenze, in alcuni casi difficilmente aggirabili. Nel caso dei bambini il video ha procurato un'alterazione iniziale della situazione, in cui l'introduzione della telecamera e ancor più dell'operatore che la utilizzava, si è riassorbito gradatamente, facendo diventare telecamera e operatore parte di un setting consolidato e abituale.

Come dire una cosa assai risaputa, presente in ogni manuale di metodologie di ricerca: l'osservazione altera il contesto indagato, può produrre resistenze, deve essere pensata e agita con molta discrezione. E' un'avvertenza apparentemente scontata che può diventare importante non solo dal punto di vista metodologico, ma anche teorico per incontrare l'oggetto di cui si parla senza "snaturarne la

---

<sup>108</sup> Chiara Bove, "Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole", in *Encyclopaideia (Journal of Phenomenology and education)*, n.23, pp. 131-150, p.143

natura” quella di essere, cioè, una pratica educativa, un processo che si compie nel tempo fatto da intenzionalità ma anche da latenze (proprio perché a latere), aspetti difficilmente visibili, cui, in parte, si accede tramite i racconti, i testi che sulle pratiche vengono fatti, grazie alla possibilità di metterli in relazione in una sorta di processo ermeneutico, mai concluso, che chiede e interroga il senso. Può essere un invito ad acquisire quanto più possibile un’ottica sistemica: per rendersi consapevoli che ogni descrizione è una distinzione che conferisce punteggiature particolari in cui l’osservatore si situa all’interno del sistema. Potrebbe essere qui interessante riferirsi anche, riprendendo le direzioni di ricerca evidenziate precedentemente, all’ampio dibattito in ambito semiotico in cui è stato tematizzato la difficoltà di studiare le pratiche come oggetto di analisi se non tramite testi: testi audio, video, racconti più o meno strutturati che sulla pratica si fanno, fatti di obiettivi, intenzionalità, osservazioni che eppure lasciano fuori qualcosa. Inevitabilmente la telecamera, come qualsiasi metodologia osservativa lascia fuori qualcosa, questo molto praticamente, ad esempio, ha richiesto nell’ambito del progetto, l’opportunità di più telecamere in grado di restituire sia una visione dei volti che della disposizione del gruppo nello spazio. Questo richiede la necessità di una triangolazione tra metodi osservativi diversi<sup>109</sup> e insieme un impegno costante a confrontare prospettive e significati. Proprio in rapporto a questo, l’osservazione tramite immagini presenta un potenziale assai interessante: le immagini offrono, infatti, la possibilità di discutere nell’equipe di lavoro le categorie con cui si descrive una determinata situazione. Nell’ultimo biennio di ricerca il video è stato testato anche come reattivo, utilizzandolo come strumento per creare contesti formativi. In questo modo si è sperimentato l’uso delle immagini per suscitare un contesto di parole che interrogasse lo spazio fra pratica agita e pratica raccontata: il video è stato utilizzato prima dal gruppo universitario che ha prodotto una selezione di 3 minuti per ciascun laboratorio su cui discutere e poi

---

<sup>109</sup> Difficile, infatti, calibrare sempre le inquadrature in funzione anche dei focus di attenzione. Inizialmente il focus di attenzione delle riprese è stato rivolto soprattutto all’interazione tra gli adulti, artisti e insegnanti, nella terza annualità, il focus del monitoraggio sono state i comportamenti dei bambini. Nella terza annualità, facendo tesoro dei limiti delle riprese del primo anno che sembravano troppo tarate sui focus di indagine, si è fatta richiesta esplicitamente di inquadrature per lo più fisse che potessero restituire uno sguardo d’insieme sia sulla situazione laboratoriale che, più specificatamente, sulle reazioni del gruppo classe alla conduzione.

dai singoli artisti che hanno fornito (nell'ambito dell'incontro di apertura dell'ultima annualità) una selezione di 5 minuti della loro pratica laboratoriale, esplicitando e discutendo poi i criteri di selezione delle immagini. Di questo uso del video assai interessante è risultato il potere esplicativo delle immagini con la possibilità che queste offrono di confrontarsi nel merito delle pratiche piuttosto che solo sugli obiettivi dichiarati e sulle pratiche raccontate. In questo senso il video è stato un valido supporto sia in senso conoscitivo che metodologico: oltre che migliorare la descrizione del fenomeno, le immagini sono state (sia negli incontri tra gli osservatori universitari che nelle tavole rotonde con artisti e insegnanti) un "luogo su cui tornare" per cogliere il dettaglio, o per presentare un punto di vista più globale sul fenomeno supportati da evidenze fenomeniche su cui è stato possibile soffermarsi per un tempo non definito. Ma più di ogni altra cosa, il video, insieme alla raccolta di materiali narrativi, tramite interviste, tavole rotonde, discussioni con i bambini, diari di bordo della componente adulta, è risultato nell'ambito del progetto Educarte un interessante reattivo per dare vita a spazi di confronto argomentato sulle interpretazioni avanzate, "luoghi dunque da cui partire" per esplorare le caratteristiche della situazione laboratoriale, consentendo di configurare spazi in cui arricchire e confrontare le connotazioni date agli aspetti qualificanti della pratica laboratoriale, come suggerisce ancora la Bove, il video, inteso come complementare ad altre metodologie di indagine qualitative configura "un efficace e proficuo incontro tra immagini che facilitano la produzione testuale, e testi che si avvalgono delle immagini per sostenere argomentazioni e per aggiungere ad esse elementi e dati descrittivi".

### **2.3.2 I diari di bordo di artisti e insegnanti: tracce di riflessione ad uso della conduzione**

Il diario di bordo è stato pensato e proposto come uno strumento per il conduttore e l'insegnante per documentare l'osservazione, una modalità per raccontare, ricordare, ritornare sull'esperienza: uno spazio di riflessione nel quale e grazie al quale acquisire la consuetudine di riflettere e soffermarsi sul proprio agire. Interessante l'evoluzione dello strumento nel corso del progetto:



ancora una volta le categorie osservative sono state oggetto di un interessante confronto tra prospettive differenti.

Inizialmente, infatti, i diari di bordo sono stati pensati e proposti con una traccia libera con degli indicatori solo suggeriti. L'osservazione in questo caso è stata interpretata in diversi modi: ora come ricostruzione del percorso incentrata sugli aspetti di contenuto e di consequenzialità logica tra le parti della proposta, ora come annotazioni sui bambini e sul loro cambiamento, ora come riflessioni globali sul rapporto con le insegnanti, ora come riflessioni sui singoli bambini, ora come registrazioni di alcune frasi dette dai ragazzi a proposito di un'attività proposta

A partire da questi riscontri si è proposta successivamente una traccia più mirata che facesse tesoro delle annotazioni più significative sviluppate nelle osservazioni libere, integrandole con le dimensioni trascurate. Ne è risultata una traccia che è stata proposta all'inizio dell'ultimo anno del progetto ed è stata poi modificata in occasione dell'incontro specificatamente dedicato ai diari di bordo.

La traccia discussa e modificata ha così assunto la seguente articolazione:

	<b>Fuochi d'attenzione</b>	<b>Osservazioni</b>	<b>Indicatori</b>
Piani di approfondimento ciascun incontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruolo degli adulti (artista/insegnante)</li> <li>• Attivazione e partecipazione dei bambini</li> <li>• Clima relazionale tra bambini e adulti</li> <li>• Clima relazionale tra bambini</li> <li>• Eventuali episodi significativi e nuove competenze rilevate nei bambini</li> </ul>		
Considerazioni globali sull'intero incontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obiettivo/i dell'incontro</li> <li>• Attività proposta e setting (tempi, spazi, materiali...)</li> <li>• Riflessioni al termine dell'incontro</li> </ul>		
Riflessioni globali sul laboratorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflessioni conclusive in merito al percorso complessivo</li> <li>• Riflessioni su eventuali cambiamenti rilevati nei singoli bambini e/o nel gruppo anche in tempi diversi e/o successivi a quelli degli incontri</li> </ul>		

Tabella 4. La tabella riproduce l'ultima traccia del diario di bordo per operatorie/insegnanti

I diari di bordo, e il confronto per metterne a punto l'articolazione, sono stati riconosciuti come occasione preziosa per acquisire uno sguardo mirato su alcune significative dimensioni dell'esperienza laboratoriale, anche se la strutturazione della traccia rischia, a parere di alcuni, di diventare troppo vincolante rispetto a delle osservazioni a caldo, senza categorie d'analisi predefinite.

D'altra parte i diari sono risultati validi strumenti in relazione a due obiettivi fondamentali:

1. abituare insegnanti ed artisti a momenti di riflessione sistematica, affinando l'occhio su un serie di dimensioni della proposta laboratoriale da avere sempre presenti durante la pratica
2. affinare lo sguardo sulla situazione, cercando un modo di tornare sull'esperienza che, tramite la ricerca di indicatori, si preoccupasse dei comportamenti osservabili, relativi alle categorie ritenute significative.

Di particolare interesse il lavoro sugli indicatori: questi cercano, infatti, di fare un passo dentro le categorie utilizzate nelle osservazioni. Ad esempio: da cosa si può dedurre che i bambini sono coinvolti?

Dallo sguardo, dalla gestualità proiettata verso il conduttore, dalle domande relative alle attività. Tale modo di procedere ha infatti il pregio di affinare l'osservazione cercando di ancorarla a evidenze fenomeniche su cui ancorare le descrizioni delle situazioni osservate, ipotizzando in ultima analisi, che sia possibile individuare "una sorta di check-list dei comportamenti", da sottoporre a discussione naturalmente, che possono essere indicatori da leggere e ricercare all'interno di una "buona pratica" laboratoriale.

### **2.3.3 Le discussioni con i bambini/ragazzi: cosa ne pensano i destinatari?**

La discussione è stata usata come uno strumento per interrogare direttamente il vissuto dei bambini, non ignorandone naturalmente l'enorme portata anche come strategia possibile per amplificare le ricadute sugli apprendimenti dell'esperienza laboratoriale, aprendo ad una possibile modalità di abituare bambini e ragazzi ad una attività riflessiva condivisa, capace di ripensare e tornare sugli aspetti più significativi dell'esperienza condotta.

Si è proposto di utilizzare la discussione, intenzionalmente predisposta e appositamente registrata, come strumento per sondare come i bambini raccontano l'esperienza, cosa li ha colpiti, quali riflessioni emergono dal gruppo. Ciò che è emerso da una prima disamina del materiale prodotto, oltre la grande ricchezza contenuta nelle osservazioni dei bambini, è stata la diversità di impostazione della discussione, a partire dalla medesima traccia, da parte di chi, insegnante o artista, l'ha proposta. Risulta rilevante a tal proposito soffermarsi, oltre che sulla traccia, su alcune caratteristiche generali dello "strumento discussione", che corrispondono a un modo specifico di interpretare la possibilità di un confronto riflessivo tra e con i bambini. Nel corso dell'incontro specificatamente dedicato alla discussione è infatti stato sottolineato che

- la discussione non intende interrompere "la laboratorialità dell'esperienza", ma proporre un momento essenziale interno alla pratica stessa, allo scopo di sondare come i bambini raccontano, rielaborano e discutono dell'esperienza del laboratorio
- in tale contesto la discussione viene pensata come il tentativo di indurre il gruppo a co-costruire conoscenza, limitando la funzione dell'adulto a quella di chi sollecita inizialmente una tematica e di chi si predispone poi a seguire il filo dei pensieri e delle argomentazioni dei bambini
- al fine di abituare a una pratica di questo genere si è consigliato di predisporre momenti più o meno strutturati, comunque sistematici all'interno degli incontri laboratoriali

#### **2.3.4 La rubrica: tenere assieme i nodi e le questioni**

La rubrica è stata pensata come strumento di progettazione e riprogettazione, ma anche come strumento per verificare il carattere di laboratorialità della proposta: essa rappresenta il passaggio da un'idea generica e poco articolata di "buona pratica" ad una più puntuale e ragionata che ne definisce le caratteristiche salienti.

Il lavoro per mettere a punto questo strumento ha rappresentato sia cronologicamente che metaforicamente l'attività conclusiva delle tre annualità.

L'idea della rubrica ha risposto al proposito di ripercorrere in un unico strumento le caratteristiche salienti di un laboratorio di arte performativa attorno a cui si sono realizzate le tavole rotonde. D'altra parte, tutta la documentazione raccolta relativa a interviste e tavole rotonde rilevava, ad un'analisi più approfondita, la presenza di temi ricorrenti e di questioni da attraversare per evitare alcune criticità che avevano contraddistinto in qualche caso la realizzazione dei laboratori. Molto interessante il lavoro di artisti e insegnanti che, a partire da una traccia proposta, si sono confrontati per sottogruppi relativamente alle voci evidenziate come nodi strategici per progettare e realizzare un laboratorio di teatro o musica nella scuola. La rubrica, costruita dal lavoro congiunto di ricercatori universitari e del gruppo di artisti e insegnanti, ha fatto, dunque, tesoro dell'esperienza e delle riflessioni sviluppatesi durante tutto l'arco del progetto, rappresentando un significativo punto di arrivo, da cui poter ripartire con una consapevolezza e competenze più funzionali alla progettazione di esperienze laboratoriali che si possano configurare come buone prassi. I temi che la rubrica ha affrontato e proposto come nodi cruciali su cui riflettere sono stati:

- Modalità d'ingresso e di presentazione del progetto a scuola
- Modalità di interazione e di progettazione tra conduttori di laboratorio e insegnanti
- Caratteristiche strutturali del laboratorio
- Dimensioni qualificanti
- Caratteristiche della conduzione
- Attivazione e partecipazione dei bambini
- Ruolo della performance
- Strumenti di documentazione e autovalutazione

La possibilità di poter ripercorrere molti dei discorsi attraversati nel corso del progetto in un unico strumento è stato un aspetto interessante dell'intero percorso: una sorta di documentazione interna del progetto, tesa a rendere visibile e a fare memoria delle numerose questioni e i tanti significati messi in

campo connettendo esperienze e prospettive diverse. Uno strumento che reca traccia del particolare contesto che l'ha prodotto, ma che, nello stesso tempo, può essere un punto da cui partire per individuare domande e piani di attenzione per poter progettare, realizzare e valutare esperienze laboratoriali di pratiche artistico-performative nella scuola con l'intenzione di tenere assieme più discorsi, preservandone complessità e ricchezza.

## III capitolo

### CONDURRE IN REGIME DI PARTENARIATO: IL RAPPORTO TRA OPERATORI ARTISTICI E INSEGNANTI

#### **3.1 Il nodo della conduzione: il rapporto tra gli adulti e la relazione “con chi è condotto”**

Il tema della conduzione di un laboratorio, per le molte domande che solleva, rappresenta, di fatto, una questione cruciale in qualsivoglia progetto di teatro della scuola. Porsi nell’ottica di condurre, come di osservare e leggere la conduzione, significa iniziare ad individuare almeno due ordini di questioni apparentemente distinti anche se in realtà profondamente connessi tra loro: da una parte l’ordine relativo al rapporto tra chi conduce e chi è condotto, dall’altra quello, forse meno immediato, relativo al rapporto tra chi conduce e gli altri adulti di riferimento. Un filo rosso collega i due piani in un nodo la cui “capacità di tenere” è data dal saper mantenere insieme, fortemente intrecciati, discorsi apparentemente isolabili. Nell’ottica, non certo di esaurire le questioni che pone, ma semmai di articolarne i significati, proviamo a seguire il filo di alcune domande<sup>110</sup>.

Chi è o chi sono i responsabili del laboratorio?

Quali sono le competenze richieste alle figure responsabili?

Come possiamo leggere e descrivere i tratti salienti delle modalità di conduzioni?

---

<sup>110</sup> Le domande che seguono sono state suggerite direttamente dalle riflessioni degli insegnanti e degli operatori artistici coinvolti nella realizzazione dei 16 laboratori (8 musicali e 8 teatrali) monitorati per tre anni nell’ambito della II fase del progetto Educarte. *“Linguaggi e tecniche delle arti performative II”*

Quali sono le attenzioni da mettere in campo per poter progettare e valutare un laboratorio artistico dal punto di vista della conduzione?

Di fatto in Italia la conduzione di un laboratorio teatrale, a differenza del modello anglosassone dove solitamente il laboratorio teatrale è inserito all'interno del curriculum<sup>111</sup>, vede, per lo più, la conduzione affidata agli insegnanti di altre discipline interni all'organico scolastico con particolare interesse e/o formazione in campo teatrale, o la conduzione in regime di partenariato, ossia una conduzione che prevede la presenza congiunta di un insegnante e di un artista.<sup>112</sup> Quest'ultima formula fa emergere con grande evidenza alcune questioni assai interessanti che hanno a che fare con un modo più generale di guardare alla scuola, alle pratiche laboratoriali e all'attività teatrale con i bambini/ragazzi.

Il coinvolgimento di artisti professionisti nell'insegnamento artistico è stato raccomandato in diversi studi europei<sup>113</sup>: l'ottica dichiaratamente perseguita è quella di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento artistico, di favorire una maggiore creatività, di migliorare le competenze e la fiducia degli insegnanti, e di dare accesso a una più ampia gamma di risorse culturali. Nel suo studio Bamford<sup>114</sup>, ad esempio, osserva l'esistenza di un legame tra la qualità dell'insegnamento artistico e il coinvolgimento di artisti professionisti avanzando l'ipotesi che l'insegnamento artistico di qualità tende a essere caratterizzato da un partenariato forte tra le scuole da una parte e, dall'altra, la sfera artistica esterna e le organizzazioni rappresentative della comunità. Anche

---

<sup>111</sup> Tale modello, diffuso in molti paesi di lingua inglese, prevede il *drama teacher*, una figura professionale specializzata con una formazione universitaria, sia pedagogica, sia teatrale. Anche se, come ricorda Loredana Perissinotto, 2005, op.cit, p. 147, "non è esatto equiparare il *drama* al teatro, poiché nell'impianto scolastico inglese, fin dal secondo dopoguerra, esso fu pensato in funzione dell'apprendimento della lingua e della letteratura anche drammatica, del paese"

<sup>112</sup> La conduzione in regime di partenariato, presente in Italia almeno dai tempi dell'animazione teatrale, diffusa anche in Spagna e in Portogallo, ha avuto particolare fortuna in Francia dalla metà degli anni ottanta, quando era ministro della cultura Jack Lang e viene indicata come "il modello latino" di approccio metodologico al laboratorio teatrale.

<sup>113</sup> Bamford, A., *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlin: Waxmann Verlag, 2006; Robinson, K., *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Strasbourg: Council of Europe, 1999; Sharp, C. & Le Métais, J., *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project) London, Qualifications and Curriculum Authority, 2000.

<sup>114</sup> Bamford A., 2006, op.cit.

nell'ottica di un sistema formativo integrato, l'ingresso di esperti detentori di saperi e saper fare specifici rappresenta un punto qualificante, perché evita la solitudine del docente, con i rischi di ansia da prestazione e valutazione, perché immette altre specifiche e qualificate competenze nel mondo della scuola. Naturalmente, però, l'ingresso di operatori esterni solleva un problema di rapporti tra insegnanti e operatori artistici.

### **3.2 Di chi sono i bambini durante il laboratorio?**

Di chi sono i bambini durante un laboratorio teatrale?

La domanda potrebbe sembrare banale o al più provocatoria. In realtà è una questione dietro cui si giocano modi diversi di pensare e realizzare l'esperienza laboratoriale:

- se i bambini “sono” dell'insegnante di classe che ospita l'operatore artistico, l'insegnante è il responsabile delle eventuali difficoltà della relazione tra operatori e allievi, la delega all'operatore riguarda solo i contenuti del laboratorio, mentre il docente è il referente a livello organizzativo e disciplinare;
- se invece i bambini per quel tempo che è “il tempo del laboratorio” sono dell'operatore teatrale: a quest'ultimo spetta la completa responsabilità della relazione e dell'esperienza laboratoriale. In questo caso il docente è semplice spettatore, osservatore più o meno interessato di ciò che succede.

Abbiamo proposto, esagerando e estremizzando, due scenari che spesso hanno riscontri nella realtà della conduzione dei laboratori nelle scuole. Esiste, naturalmente, una terza alternativa che vede collaborare fra loro le due figure adulte. In questo caso, l'esperienza dimostra che la collaborazione è fondamentale per il successo del laboratorio stesso e per le ricadute che tale lavoro può avere nel quotidiano lavoro didattico. Quello tra operatori artistici e insegnanti risulta, di fatto, un rapporto bisognoso di essere pensato, per poi essere costruito in situazione. Il pericolo da evitare è quello di considerare, prima ancora di averne fatto esperienza, il rapporto con l'altro adulto soltanto un prezzo necessario. Se tutto questo ha direttamente a che vedere, con il “nodo



della conduzione” (chi è o chi sono i responsabili del processo?) la domanda apre la strada ad altre domande relative, questa volta, al rapporto tra “il conduttore” e “coloro che sono condotti”. Inutile sottolineare che il ruolo di chi conduce un’esperienza laboratoriale influenza profondamente la qualità della stessa esperienza, degli apprendimenti cognitivi, emozionali, affettivi e relazionali. Diversi, a seconda dei conduttori, sono gli stili comunicativi e la stessa possibilità che l’esperienza faccia appello in maniera pregnante alla creatività, intesa come dimensione che ha a che fare con l’individualità di ciascuno, con la possibilità di una maniera nuova, inedita di fare e guardare alle cose di sempre. Chi è chiamato a guidare percorsi teatrali non può eludere, d’altra parte, le richieste dei bambini e dei ragazzi, molto spesso legate a percorsi extrateatrali di comunicazione, relazione interpersonale, identità e integrazione.

### **3.3 “Tegola” o opportunità: chi sceglie il laboratorio?**

La scelta di realizzare un laboratorio artistico nella scuola spetta alla componente adulta. Sono insegnanti e dirigenti i responsabili, sulla carta, della scelta di realizzare un laboratorio artistico nella scuola: sono loro, all’interno del collegio docenti, a promuovere, accogliere, rifiutare la proposta di un laboratorio, inserendola nel piano dell’offerta formativa dell’istituto. Tale titolarità è, però, minata da alcuni elementi che appartengono all’organizzazione scolastica: determinanti sono infatti le abitudini e gli stili comunicativi che in essa circolano, così come la reale considerazione del valore di tale esperienze che si spinge ben oltre ogni dichiarata ed esplicita attribuzione di senso e valore. Le modalità di collegamento tra il laboratorio e la scuola che lo sceglie molto spesso denunciano uno scarto rispetto alle dichiarazioni tributate al valore di tale esperienze: sovente il laboratorio è solo formalmente integrato con il progetto formativo e culturale dell’istituto, non è in contatto con altri percorsi formativi, lascia il conduttore senza il supporto di un equipe di lavoro con cui condividere gli aspetti contenutistici e organizzativi del laboratorio stesso. Così a volte il dirigente, pur conoscendo il progetto, non è di

supporto nel reperimento di risorse tecniche, economiche e umane che possano favorirne la piena realizzazione.

Molte delle criticità che si riscontrano nella pratica sono ascrivibili ad una partenza difficile: molto diverso è infatti se la scelta di realizzare il laboratorio è condivisa o se viene percepita dagli insegnanti come una sorta di imposizione dall'alto, come una scelta della dirigenza a cui non si può dire di no. Può accadere addirittura che la proposta arrivi agli insegnanti senza che loro ne abbiano piena consapevolezza o alcun desiderio di riceverla. Dice un operatore artistico con espressione assai efficace riflettendo sulle modalità con cui gli insegnanti, a volte, vivono il laboratorio: *“se ti arriva come una tegola, la vivi come una tegola.”*(T.M.II,2, p. 23) <sup>115</sup>. Non c'è dubbio che, laddove c'è un mandato solo formalmente condiviso, il percorso parte in salita.

In altri casi, invece, la scelta è fatta dagli insegnanti rispetto ad alcuni artisti specifici perché già noti, la scelta in questo caso non risponde a nessun progetto specifico: si è scelto l'artista, la sua modalità di lavoro e, in un secondo momento, il suo progetto. In questo caso il laboratorio è accolto e percepito da subito come una grande risorsa e opportunità.

Questa alternativa, che è sembrata quella che suscita meno resistenze, risulta tuttavia di difficile generalizzazione.

In ogni caso se il laboratorio è caldeggiato direttamente dagli insegnanti che lo seguiranno, l'incontro tra le due professionalità parte nella condizione migliore per costruire un rapporto che risulti significativo per ciascuno dei tre principali attori del laboratorio stesso: il/i conduttore/i, gli insegnanti, gli allievi.

Il conduttore deve chiedersi quale grado di informazione, condivisione, consapevolezza l'insegnante abbia rispetto alla proposta laboratoriale, rispetto

---

<sup>115</sup> E' questa la prima citazione tratta dal vasto materiale di documentazione del progetto Educarte II cui si farà ampio riferimento nel corso del presente capitolo. Il materiale di documentazione è stato codificato con una sigla: la prima parte indica la tipologia, quindi "I" per le interviste, cui segue il numero che identifica le interviste tra le 17 realizzate ad insegnanti e artisti e il numero di pagina di ogni singola intervista da cui la citazione è tratta; "TM" per Tavolo Musicale, "TU" per Tavolo Unico, teatrale e musicale insieme, cui segue l'indicazione dell'annualità di ricerca (I, II, o III annualità), poi il numero dell'incontro e il numero di pagina relativo ai protocolli cartacei da cui la citazione è tratta. "D" e "ES" stanno rispettivamente per le discussioni con i bambini e per gli Elaborati Scritti (quest'ultimi relativi solo al laboratorio della secondaria di primo grado) seguite da i, p, s a secondo che si tratti di scuola d'infanzia, primaria, o secondaria di I primo grado e dal numero che identifica le 10 discussioni protocollate o il numero con cui sono stati catalogati gli elaborati scritti dai ragazzi.

agli obiettivi, rispetto alle modalità di lavoro, mentre l'insegnante deve scegliere il laboratorio nel modo più consapevole possibile, cercando di identificare i criteri in base al quale sceglie o comunque acconsente alla realizzazione di un laboratorio nella sua classe. Non sempre tale consapevolezza accompagna nella realtà la scelta di un laboratorio, i principali responsabili sono indicati come i meccanismi e i tempi d'ingresso dei progetti nelle scuole, come denuncia un'insegnante intervistato: *"...purtroppo ci sono dei progetti che arrivano inaspettatamente e, quindi, poi tu devi inserirli all'interno... la cosa su cui noi insegnanti siamo tutti d'accordo è dire che se avessimo già l'idea dei futuri progetti all'inizio dell'anno scolastico sarebbe meglio, così gli si potrebbero dare lo spazio giusto, altrimenti poi si vengono a creare dei malcontenti"* (I.2, p.3)

D'altra parte per impostare adeguatamente anche il rapporto con l'altro professionista potrebbe risultare significativo cercare di andare a fondo del perché si sceglie di portare/accogliere e accompagnare un laboratorio nella scuola. Diversi gli scenari che si aprono, tra i più evocati quelli di rispondere ad un'esigenza specifica della classe o del gruppo a cui laboratorio è proposto, offrire la possibilità di un'esperienza di creatività, di attenzione alla dimensione espressiva, di cercare di dare maggiore ascolto alla dimensione emotiva, di far conoscere un'arte specifica. Tale consapevolezza, più o meno presente, più o meno elaborata, è ciò da cui, in fondo, si parte nella costruzione del rapporto con l'altro professionista.

### **3.3.1 Insegnante e/o esperto esterno: chi conduce?**

Ogni laboratorio artistico nella scuola ha una fisionomia diversa a secondo di chi lo conduce. E' diverso se a condurla è un esperto esterno, un insegnante, o se la conduzione è affidata a uno dei due con la collaborazione a diverso titolo dell'altro. L'esperto esterno solitamente è qualcuno che ha avuto, per storia di formazione e lavorativa, una frequentazione assidua con l'arte che propone, più raramente ha avuto una formazione specifica per condurre un laboratorio nella scuola. L'esperto, autonomamente o attraverso l'organizzazione di cui fa parte, si può proporre alla scuola presentando un progetto o può essere chiamato dalla

scuola per redigerne uno da condurre da solo o in collaborazione con l'insegnante di riferimento. L'insegnante che conduce un laboratorio artistico, da solo o con la collaborazione di altri colleghi, può essere un insegnante semplicemente appassionato per vicende personali all'arte che propone, un insegnante che ha seguito un corso specifico o un insegnante che si avvale della collaborazione di un esperto esterno, col quale ci possono essere, lo vedremo, diverse forme di collaborazione. Va infatti tenuto presente che, se l'esperto esterno è portatore di sapere specifico di senso e di contenuti rispetto all'arte che propone, l'insegnante è detentore non solo di una competenza educativa, ma conosce *meglio* il vissuto della classe e di ogni singolo componente. Certo è che fin dall'inizio una questione cruciale da mettere a fuoco per la buona riuscita dell'esperienza è quella relativa al rapporto tra scuola e laboratorio. La domanda è: come inserire il laboratorio all'interno del tessuto scolastico perché l'esperienza del laboratorio artistico possa esprimere appieno le sue potenzialità e risultare significativa anche nei confronti del resto delle attività curricolari? Questa domanda si impone non solo all'esperto esterno che palesemente deve fare i conti con l'organizzazione scolastica che lo ha "scelto", ma anche agli insegnanti che, interni all'organizzazione scolastica, scelgono di proporre un percorso laboratoriale. Non si tratta solo di rendere innocui i possibili ostacoli alla realizzazione di un laboratorio, ma, più radicalmente, di assumere fin dalle prime battute un'ottica di ampio respiro che si interroga su che cosa queste esperienze lasciano a livello di apprendimento profondo, cosa, quindi, può sedimentare e sopravvivere nella ordinaria prassi scolastica di momenti segnati da una qualche "straordinarietà" ancora tutta da decifrare. Si tratta di superare l'ottica della estemporaneità, della frammentarietà e della marginalità che contraddistinguono spesso l'esperienza artistica nella scuola sia agli occhi di quanti la valutano non prendendone parte, sia, a volte, nella percezione che ne hanno i responsabili della proposta laboratoriale stessa.

L'incontro tra laboratorio artistico e scuola ha naturalmente molteplici facce. In esso giocano un posto di rilievo almeno due aspetti generali: un aspetto culturale, relativo alla questione del posto che viene solitamente riservato alle esperienze artistiche nella scuola, insieme ad un'altro aspetto più specifico a ciascuna organizzazione scolastica, relativo alla consuetudine e la

frequentazione con l'ambito artistico che è stata costruita negli anni dall'organizzazione. Non solo.

La storia di tale incontro può essere letta anche come la storia dell'incontro tra due profili professionali -l'operatore artistico e l'insegnante- che possono essere assunti da una stessa persona (il conduttore/insegnante) o essere due persone diverse.

La vicenda dell'incontro tra queste due professionalità, è un nodo indubbiamente cruciale che definisce una caratteristica fondamentale della conduzione: il nostro punto di vista è che il conduttore o i conduttori di un laboratorio paradossalmente non sono mai soli, vi sono sempre dei partner, più o meno visibili, da riconoscere, coi quali tentare di costruire un rapporto, pena, nel migliore dei casi, "l'essere meteora" dell'esperienza artistica, significativa ma confinata ad episodio isolato nel percorso formativo, nel peggiore dei casi, una difficoltà avvertita da tutti i protagonisti del processo a portare avanti il laboratorio.

Le nostre riflessioni si centreranno, soprattutto, sul laboratorio condotto da esperti esterni, non solo perché è quello di cui più direttamente abbiamo avuto esperienza nell'ambito del progetto Educarte, ma perché è la tipologia di laboratorio artistico in cui con più forza si pone il rapporto tra esperto esterno e insegnante, competenze artistiche e pedagogiche, vale a dire due orizzonti di senso che pur nella loro distinzione, possono comunicare e arricchirsi vicendevolmente.

### **3.4 L'incontro tra due professionisti**

Come abbiamo più volte ripetuto in precedenza uno degli aspetti cruciali di un laboratorio artistico nella scuola è il rapporto tra chi conduce il laboratorio e gli insegnanti che seguono l'esperienza, o nel caso di un insegnante/conduttore, tra lui e i colleghi. Si tratta di un incontro non casuale che può essere pensato e gestito da entrambe le parti con l'attenzione che merita. La visione che qui vorremmo avanzare, come già anticipato, è che in entrambi i casi il conduttore si presenta come una figura che necessita una formazione specifica, il cui profilo deve ancora da essere messo pienamente a fuoco, in ogni caso senz'altro diversa

da quella del “semplice” insegnante. Tale figura dovrebbe poter far tesoro di un “sapere e un saper fare specifico” sul laboratorio che sappia coniugare in maniera armonica, sia la peculiarità dell’ambito artistico che propone che le caratteristiche distintive di un contesto laboratoriale nella scuola. Una competenza e una formazione solamente artistica a volte può aver bisogno di qualche strumento in più per leggere la situazione educativa del laboratorio, come sembra suggerire un operatore artistico in una tavola rotonda:

*“...spesso in queste situazioni non capisci bene se sei l’esperto, l’insegnante... cioè se sei un artista o se sei un insegnante... non che le cose non possano andare insieme... Il mio approccio tipico è molto performativo, io ho un approccio molto più artistico rispetto a questo lavoro... per fortuna c’è G. (l’operatrice che ha competenze pedagogiche oltre che musicali) che prende appunti... Il mio tentativo di mettere insieme le cose è un approccio artistico mediato con un’espressività da insegnante: cerco il vocabolario giusto, i tempi, cerco di riprendere le cose ma non so se basta questo (T.M II,1,p.11).*

D’altra parte rispetto agli insegnanti, gli esperti esterni sono portatori di un altro registro linguistico, sono capaci di pensare attraverso la loro arte, di pensare musicalmente o teatralmente con una facilità solitamente maggiore di quella dei docenti, proprio perché appartenenti a chi “quella cosa la fa per mestiere”. Non solo. Spesso anche il loro modo di rapportarsi ai bambini sembra avere un’impronta diversa da quella degli insegnanti, naturalmente non necessariamente migliore, ma solitamente più informale, più concentrata sul fare. Possibilità che può risultare preziosa per i bambini che si trovano a confrontare stili relazionali differenti tra loro.

A volte, però, la storia dell’incontro tra conduttore di laboratorio e insegnanti è la storia di un incontro mancato, allora emerge la differenza con “l’altra professionalità”.

Così un operatore teatrale si esprime a riguardo delle insegnanti incontrate nel corso della sua attività lavorativa:

*“Noi abbiamo iniziato dei laboratori con un bellissimo rapporto con le insegnanti, li finiamo a volte disperati: perché si intromettevano e proponevano delle modalità di gestione della classe che a noi ci spiacevano <<scegli lei>> <<no fallo fare a lei>>. Capisci non è che le scegliamo noi le*

*insegnanti cioè chi ci sceglie, non sceglie noi, sceglie un laboratorio di 8 incontri, ma non sa neanche chi sono io o chi è lei. Legge 2 pagine di noi, ma sono poche. Noi capitiamo lì, cerchiamo di avere un rapporto con queste persone e a volte ci troviamo bene e sentiamo che succede qualcosa in più, a volte dobbiamo veramente preservare uno spazio, perché entriamo in conflitto con tutta una serie di logiche che sentiamo essere più scolastiche che non teatrali.” (T.T,I,1, p. 14)*

Dall'altra parte, anche un insegnante responsabile di un laboratorio teatrale nella propria scuola, così si esprime:

*“...nella nostra scuola noi di solito non operiamo con docenti esterni. Però abbiamo altri problemi che magari sono di relazione con i docenti che all'interno della scuola: sono in competizione con noi che siamo dentro, anche riguardo a queste attività. Magari capita che prendendo ragazzi di varie sezioni si innesti una competizione a livello anche personale, per cui se il laboratorio di teatro funziona e ha ottenuto dei risultati positivi anche riconosciuti all'esterno, diventa difficile operare anche all'interno dal punto di vista proprio educativo e riconoscere i meriti di un'attività come questa che, a detta di tutti, ci sono, ma che ancora all'interno del corpo docente è considerata ...ludica o che serve a far perdere del tempo o ad insegnare a quelli che non hanno voglia di fare altro, o ai più vivaci“. (T.T, I, 3, p.5).*

A volte naturalmente l'incontro è reale, la contaminazione appare arricchente per l'una e per l'altra parte, allora ecco che emerge la possibilità di scorgere la comunanza dei due profili, di cogliere il medesimo universo di senso che accomuna il loro rapportarsi con l'esperienza educativa abbia o no connotazione artistica.

Così si esprime l'insegnante parlando di un laboratorio musicale nella sua scuola per il secondo anno:

*“però, appunto è una cosa molto bella per noi ... loro (gli operatori musicali) essendo in via sperimentale forse hanno usato noi per sperimentare coi bambini piccoli, però noi abbiamo usato loro..., perché essendo esterni, che non fanno parte della nostra scuola, ... per noi è stato un monitoraggio per confrontarci, per vedere come loro si relazionano, che cosa poteva aggiungere, perché noi siamo diventati come i bambini, quindi, carta assorbente, attingere*

*metodi diversi e, quindi, attività diverse, e quindi, questo continuo incontrarsi... il laboratorio dell'anno scorso è stato un continuare ad "aumentare": siamo partiti da un puntino, dai loro interessi e, pian piano, abbiamo costruito tutto il progetto e ci siamo collegati con i progetti in atto nelle classi". (T.M,II,2, p.11).*

Il problema da mettere a fuoco è allora quello che i responsabili di una proposta laboratoriale si rendano conto che il rapporto con "l'altro professionista" costituisce un nodo cruciale per la riuscita del laboratorio stesso. In altre parole significa riconoscere alle attività artistiche nella scuola il ruolo di una pratica di formazione, in cui è indispensabile che i due professionisti coinvolti si confrontino sul valore pedagogico ed educativo dell'esperienza, non su un piano teorico, ma sul piano dell'esperienza specifica. Sia chiaro, a volte anche laddove questo confronto non sia stato previsto e il rapporto si sia risolto in un semplice patto di non interferenza nell'area di supposta competenza, il laboratorio può risultare un'esperienza intensa e significativa per gli allievi, anche se in un questo caso difetta di quella interazione tra corpo docenti e esperti che potrebbe amplificarne la portata. Ma in questi casi sorge spontanea una domanda: non si depotenzia forse un'esperienza che potrebbe essere patrimonio da elaborare, su cui insegnanti e allievi potrebbero ritornare per costruire nuove conoscenze? Se si pensa, come nel nostro caso, che queste esperienze possano essere veicolo di apprendimenti profondi, ad esempio per quanto riguarda le disposizioni relazionali o la possibilità di esplorare modalità diverse di pensare, perché non pensarle da subito come un potenziale patrimonio per bambini, insegnanti, oltre che naturalmente per lo stesso conduttore? Il rapporto con "l'altro professionista" e con l'organizzazione scolastica tout court è da subito presente, a cominciare, lo abbiamo visto, dalla scelta di realizzare un laboratorio artistico-teatrale nella scuola.

### **3.4.1 Il primo incontro: i detti e i non detti**

Un percorso laboratoriale, quale che sia la vicenda e le motivazioni per cui è stato scelto, passa per la costruzione del rapporto fra esperto esterno ed insegnante. Diversi sono i modi di intenderlo, pensarlo, realizzarlo a seconda di



come viene interpretato il mandato della scuola all'esperto, del grado di esplicitazione che operatore esterno e l'insegnante riescono a costruire, negoziare.

A volte il rapporto viene pensato come qualcosa che dovendo costruirsi in situazione non necessita di un momento specifico per avviarsi: il primo incontro tra artista e insegnante avviene in classe, capita che l'insegnante addirittura non sia avvisata correttamente dell'inizio del progetto: "*lei mi ha guardata come un extraterrestre*" (I,1, p.2) afferma un artista intervistato. In questo caso il rapporto si sviluppa in situazione, l'artista incontra l'insegnante per la prima volta in classe in occasione del primo incontro con i bambini, senza che l'insegnante quindi abbia avuto l'occasione di anticipare alcunché riguardo alla classe. Alcuni conduttori esterni reputano questa la soluzione migliore. E' il caso di una artista che ha affermato:

*"... io ribadisco che per me il rapporto, come nella vita, nasce nel momento in cui tu conosci la persona. Allora io vado nella classe, conoscerò i bambini, non mi interessa che l'insegnante me lo dica prima, -se c'è qualche caso particolarmente grave, me lo dirà- ma gli altri li scopro io: se uno è bugiardo, se uno è timido, se uno è egocentrico, io sono lì per quello. Non ho bisogno che l'insegnante me li presenti e faccia da tramite, io sono lì per, attraverso il mio lavoro, far emergere questi problemi, cercare di risolverli"* (T.T,I, 1, p.5).

A volte, invece, ci si riserva intenzionalmente uno spazio di incontro precedente al laboratorio, allora le insegnanti e l'artista si sentono prima per telefono o si incontrano preliminarmente. Emerge comunque il problema dei contenuti di questi incontri: solitamente laddove la logistica ha un peso grosso, (ad esempio se c'è la necessità di oscurare una stanza o di avere i computer collegati in rete) vi è l'urgenza di chiarire alcuni aspetti organizzativi, quindi di presentare l'attività che si andrà a fare: gli orari, gli spazi a disposizione, come dividere le classi, su particolari problemi con alcuni bambini. Dice un artista intervistato a proposito del primo incontro con l'insegnante che l'avrebbe seguita nel laboratorio: "*La prima volta sono arrivata portando tutti i materiali, le ho spiegato... abbiamo parlato di cose organizzative, quindi di orari... abbiamo pensato a come dividere la classe... le ho spiegato brevemente quella che sarebbe stata la tematica*" (I, 6, p.3).

Laddove il mandato è inteso come quello di agire attraverso il laboratorio artistico per “risolvere alcune problematiche” relative alle dinamiche di gruppo emerge per l’esperto esterno la necessità di ascoltare quali sono le motivazioni e gli obiettivi dell’insegnante rispetto al suo ingresso nella classe.

Naturalmente, nella pratica, la storia dell’incontro tra le due professionalità non risulta positiva o negativa in corrispondenza della presenza o meno di un incontro preventivo tra artista e insegnante; a volte un eccesso di dichiarazioni di intenti, può addirittura viziare il rapporto tra i due con un’attribuzione di senso poi difficile da reggere nelle situazioni concrete. Il problema sta nell’intendere l’interazione tra operatore e artista come una comunicazione bisognosa di essere curata, al pari di quella con i bambini/ragazzi cui il laboratorio è rivolto. In essa agiscono contenuti impliciti ed espliciti: ad esempio, nel progettare un incontro iniziale non solo come passaggio di informazioni, ma come apertura di uno spazio di reciproco ascolto, vi è un messaggio implicito, al di là del verbale esplicitato, che è l’attenzione all’altro, percepito come risorsa anziché come “estraneo”, “intruso” o peggio “tegola”. Tale incontro, dovrebbe dunque essere uno spazio in cui incontrarsi e condividere il significato della proposta che potrebbe così essere eventualmente adattata e calibrata alle reali necessità e competenze degli alunni in modo che il laboratorio non veda lo scontro fra due conduzioni, due modi di intendere il significato e la funzione del laboratorio stesso. In una parola uno spazio pensato non solo per dirsi i contenuti di che cosa si andrà a fare, come spesso accade, ma anche per cercar di immaginare quali possano essere le possibili modalità di interazione.

### **3.4.2 Le aspettative reciproche**

Nell’incontro fra artista conduttore e insegnante un ruolo importante, come in qualsiasi incontro, è giocato dalle aspettative. Che cosa si aspetta un insegnante dall’artista che arriva nella sua classe? E, d’altro canto, l’artista che entra nella scuola che immagine ha dell’insegnante? E quale immagina sia il suo ruolo in una classe in cui esiste già una figura docente con la quale egli dovrà confrontarsi e collaborare? Laddove, nell’ambito delle riflessioni proposte ad

artisti e insegnanti, emerge la necessità di differenziare le due figure, emergono degli spunti interessanti su cui soffermarsi. Così, ad esempio, si esprime un esperto di teatro:

*“il nostro atteggiamento è sempre stato quello di non uscire da quello che è il nostro ruolo, il nostro campo di competenze: noi siamo teatranti andiamo a scuola da teatranti, non per fare o sostituirci agli insegnanti, siamo teatranti”* e continua poco oltre *“...Io credo che stia molto nel rapporto con l’insegnante o l’atteggiamento dell’insegnante rispetto al nostro lavoro, ricondurre parte del nostro lavoro all’interno di un percorso che lei può nel tempo programmare”*. (TT,I,1,p.3)

La questione riguarda un’interazione che necessariamente si fonda sulla distinzione di competenze diverse, ma fa emergere un problema, vale a dire se spetta al conduttore di un laboratorio artistico preoccuparsi che il senso dell’esperienza laboratoriale possa essere in qualche modo “spendibile” nella quotidianità scolastica o se questa preoccupazione deve riguardare unicamente i docenti che scelgono di realizzare un laboratorio artistico nella loro classe?

La nostra risposta è che la questione riguarda in primo luogo gli insegnanti e l’organizzazione scolastica che sceglie il laboratorio, ma, nell’ipotesi di una formazione specifica per esperti di contesti laboratoriali di ambito artistico, dovrebbe appartenere anche al conduttore del laboratorio. Ciascuna delle due figure in mancanza di una comunicazione con l’altro intenzionalmente direzionata a individuare spazi di connessioni, pur nella distinzione delle competenze, a volte percepisce l’altro come “l’alternativa, il completamento altro”. Può accadere allora che l’insegnante si releghi al ruolo di osservatore o “assistente” passivo, ora percependosi defraudato del proprio ruolo, ora finalmente alleggerito del proprio carico, ora lamentando la perdita di tempo, ora guardando con curiosità e apprezzamento superficiale, riversando a volte aspettative salvifiche o puramente ludiche (inteso come pura evasione) nell’intervento dell’altro. Se, dal canto suo, l’operatore artistico considera l’insegnante -come recita un pregiudizio diffuso, fortunatamente, a volte smentito dalla realtà- come colui che, essenzialmente, trasmette nozioni, saperi disciplinari già masticati, finisce con lo svolgere il suo compito, quello cioè che si è attribuito, senza una reale negoziazione con l’altra parte, assicurandosi

semplicemente la non interferenza dell'altro, stabilendo aree di reciproca "competenza" che solitamente riservano all'insegnante solamente il controllo disciplinare in casi critici, lasciando, però, inesplorata la questione dell'area di una "comune competenza" da costruire.

### **3.5 I modi dell' interazione: prima, durante, dopo il laboratorio**

Il primo incontro ci racconta di modi diversi di pensare l'interazione tra le due professionalità. Questa non riguarda solo la compresenza o meno durante il laboratorio, ma anche un prima e un dopo. Tutto ciò ha a che fare a con un contratto iniziale, con la condivisione del mandato, e con la definizione necessaria dei ruoli. E naturalmente, inizia in fase di progettazione.

#### **3.5.1 La coprogettazione: tra questioni organizzative e questioni di senso**

Un aspetto interessante della proposta laboratoriale sta nel come è stato concepito il progetto: si può pensare a questo come un canovaccio di massima da calibrare insieme a insegnanti e/o allievi sulla base di obiettivi esplicitati e chiari oppure può essere presentato come una proposta già strutturata nei temi, nelle scansioni temporali. La domanda è: c'è spazio per un coinvolgimento dell'insegnante in fase di definizione del progetto? Ancora una volta non si tratta di decidere in astratto, a prescindere dall'età dei destinatari e delle caratteristiche strutturali del laboratorio<sup>116</sup> se una scelta sia migliore dell'altra, ma di gestire consapevolmente il coinvolgimento richiesto e riservato all'altro professionista fin dai primi passi della realizzazione di un laboratorio. La coprogettazione può essere infatti intesa in modi diversi : essa può essere integrale nel caso di una stesura del progetto a 4 mani, ma questo è il caso più difficile, o può avvenire in modo parziale prevedendo da subito uno spazio di ricalibrazione del progetto con l'insegnante che può avvenire, prima dell'avvio dell'esperienza, oppure parallelamente, ad esempio, trovando il tempo, al

---

<sup>116</sup> Con caratteristiche strutturali intendiamo quelle dimensioni che ne definiscono la peculiare fisionomia come: i tempi (durata, distribuzione degli incontri, collocazione in orario curricolare o extracurricolare), la composizione del gruppo (con il gruppo classe, con più classi, se l'adesione è obbligatoria o facoltativa), spazi (tipologia spazio dedicato, disponibilità materiali)

termine di ogni incontro con i bambini, per mettere a punto con l'insegnante la prosecuzione dell'esperienza.

Accanto alla questione della co-progettazione sta, naturalmente, quella della definizione dei ruoli. In fase di progetto questa si traduce nella domanda: come è stato pensato il ruolo dell'insegnante di riferimento? Le forme di questa interazione nella pratica si mostrano come assai diversificate: a volte non c'è la presenza dell'insegnante nella classe, il più delle volte, però, gli insegnanti stanno nella situazione laboratoriale insieme ai bambini o ai ragazzi osservando, in modo più o meno distaccato o partecipato, a volte con una funzione di supporto, soprattutto per tenere la disciplina, per riportare l'ordine, ma non solo, a volte è una forma di supporto che si avvicina alla partecipazione per cui l'insegnante sta dentro l'esperienza che stanno facendo i bambini, i ragazzi, (soprattutto questo avviene con i bambini più piccoli).

Anche nel coinvolgimento degli insegnanti da parte degli artisti le variabili in gioco sono molte e ciascuna da sola è in grado di imprimere una fisionomia particolare all'intero laboratorio. Cosa diversa è lavorare con i bambini della scuola d'infanzia o con i ragazzi della secondaria di primo grado, il coinvolgimento delle insegnanti per chi lavora con i più piccoli è quasi una condizione per riuscire a lavorare bene: la necessità è quella di un supporto esplicito che legittimi il conduttore nel suo operato, che trasmetta la considerazione positiva da parte dell'insegnante. Bisogna poi anche fare i conti col fatto che molte variabili strutturali, più che realmente scelte da chi propone il progetto laboratoriale, sono frutto di una negoziazione con i vincoli posti dalla organizzazione scolastica, come condizioni da soddisfare per poter realizzare il laboratorio: ad esempio, la variabile temporale, il numero degli incontri previsti, può essere fortemente legata al budget economico a disposizione della scuola, o ancora, la collocazione del laboratorio in orario curricolare o extracurricolare, ha spesso a che fare con una politica della scuola, più che con una scelta di chi propone il laboratorio. Il problema è come rapportarsi con flessibilità ai vincoli posti, senza perdere il senso della proposta laboratoriale: tradotto, per quanto riguarda l'interazione con l'altro professionista, vuol dire che, qualsiasi sia la fisionomia del laboratorio, a partire dai vincoli che il contesto pone, l'attenzione

dovrebbe essere diretta ad individuare uno spazio di interazione in cui sia possibile ragionare sui significati, non accettando uno scambio giocato solo sulla dimensione organizzativa, necessaria, certo, ma anch'essa bisognosa di poter essere affrontata da prospettive e significati differenti.

Un secondo elemento precedente alla realizzazione di un laboratorio riguarda, infatti, proprio la condivisione degli aspetti organizzativi: solitamente questi riguardano la disponibilità degli spazi, la definizione del calendario, la necessità di avere a disposizione del materiale specifico (le tempere per colorare, piuttosto che il videoproiettore) Un problema sempre rilevante è la disponibilità e la predisposizione di luoghi idonei per ospitare un laboratorio artistico. A volte il problema degli spazi, laddove l'elemento tecnologico assume particolare rilevanza, diventa una storia che segna in maniera pregnante realizzazione dei laboratori. E' il caso ad esempio di un laboratorio teatrale come quello delle ombre, che necessita di un locale completamente oscurato o di un laboratorio musicale come quello che fa uso della tecnologia elettronica, che necessita di una stanza dei computer in cui ci sia la possibilità di mettere i computer in rete. Si tratta di effettuare un sopralluogo preventivo per assicurarsi gli elementi fondamentali per condurre l'esperienza, ma anche di intendere, laddove possibile, la costruzione di un setting come qualcosa da realizzare con i protagonisti della proposta, in un'ottica di "risignificazione degli spazi". Tale consapevolezza compare assai chiara nelle parole di un'operatrice artistica che dice: *"quando si va ad operare nelle scuole ti trovi sempre in ambienti che non sarebbero qualificati e possono essere molto spiazzanti, invece, con l'ausilio di un po' di creatività, con l'aiuto dei bambini ... costruisci con loro l'ambiente, per cui lo scatolone diventa parte integrante del laboratorio, magari, una volta ci si sale sopra, cioè, si fa un po' di necessità virtù"*. (T.U., II, 2, p.11)

Indubbiamente risolvere gli aspetti organizzativi diventa una questione cruciale prima dell'avvio di un laboratorio, il pericolo però è quello che l'urgenza di risolvere alcune questioni tecniche si risolva in una comunicazione con l'insegnante intesa solo come passaggio di informazioni e di richieste e non come spazio di condivisione del senso della proposta. Questo può ritorcersi sull'avvio del laboratorio stesso: è il caso di un laboratorio delle ombre in cui l'insegnante, con cui l'operatrice aveva avuto un colloquio centrato "sul che cosa

faremo” anticipa ai bambini l’esperienza del buio. Ecco come l’operatrice lo racconta “*qui c’è un problema di comunicazione... bisognerebbe avere un momento per parlarci... perché cosa è successo: io le ho spiegato: <<domani sarà un incontro sul buio, partiamo da seduti, li farò alzare, ecc...>>. Arrivo stamattina e l’insegnante mi dice: <<guarda sono entusiasti, ieri non li tenevo più e ho dovuti metterli al buio, fargli vedere l’aula. E io ho detto: <<io per un’ora e mezza cosa faccio? >> Li ho messi al buio, e questi sapevano già tutto”.*(T.T., I, 2, p.1)

### **3.5.2 La definizione dei ruoli e l’assunzione di compiti**

Inevitabilmente la questione del rapporto con l’altro professionista diventa esplicita negli accordi su come ciascuno dei due debba comportarsi durante il laboratorio. Gli accordi possono essere presi in situazione, in occasione di un breve scambio di battute durante il primo incontro, o nell’incontro preventivo tra esperto e insegnante. La domanda dell’insegnante solitamente è: come mi devo comportare in classe?

Durante il laboratorio l’interazione possibile va dalla semplice co-presenza, intesa come semplice dato di fatto, alla co-conduzione, intesa come una collaborazione che prevede da parte di insegnanti e operatore la costruzione di un percorso precedente che solitamente consiste in un percorso formativo dell’insegnante nell’arte proposta. Tra copresenza e co-conduzione sta naturalmente una ampia gamma di modi di interpretare l’interazione tra artista e insegnanti, leggibile soprattutto attraverso l’assunzione e la distribuzione dei compiti durante il momento laboratoriale. Uno delle domande che ha guidato l’osservazione dei laboratori monitorati per il progetto Educarte è stata proprio: cosa fa l’insegnante quando conduce un esperto esterno?

In una parola: cosa fa l’insegnante?

Una prima osservazione preliminare è che solitamente la copresenza è assicurata anche per motivi di responsabilità formale dell’insegnante nei confronti degli alunni, specie se l’attività è proposta in orario curricolare. A volte, però, la copresenza non si realizza, come nel caso in cui il laboratorio sia considerato concordemente, da insegnanti e operatori artistici come un’attività

che non richiede la presenza dell'insegnante. Altre volte capita che il docente di riferimento del laboratorio non sia sempre lo stesso. In queste occasioni appare evidente che il comportamento dei bambini risente fortemente della presenza dell'insegnante soprattutto dal punto di vista del contenimento. La sola presenza dell'insegnante è percepita come un riferimento importante da parte degli alunni, in grado, addirittura, di connotare positivamente o meno l'esperienza e, generalmente, di stemperare gli eccessi di esuberanza. Specie per i più piccoli, poi, l'insegnante è sempre un riferimento importante cui si indirizzano spesso sguardi e richieste non verbali. Loro, più degli altri, sembrano percepire la considerazione che l'insegnante ha dell'attività laboratoriale, diventa allora importante che a volte il docente partecipi al gioco insieme a loro valorizzando indirettamente l'attività ai loro occhi.

La presenza dell'insegnante all'interno di un laboratorio condotto da un esperto esterno si può dunque giocare secondo diverse modalità: come per i bambini possiamo parlare di un'attivazione reale, pur nella diversità del ruolo assunto, o di una sostanziale passività che si risolve in una difficoltà di condividere l'esperienza assumendo un ruolo sempre defilato, di osservazione "forzata" senza nessun reale coinvolgimento.

I compiti che un'insegnante può assumere trovano in situazione diversi modi per realizzarsi: nell'ambito del progetto Educarte abbiamo, ad esempio, osservato insegnanti che nonostante un ruolo defilato rispetto alla conduzione, svolgevano alcuni compiti sia nei confronti dei bambini che della conduzione.

Così rispetto ai bambini:

- davano suggerimenti, accoglievano comunicazioni,
- davano aiuto pratico ai bambini che lo richiedevano (aiutavano a cambiare scena, musica)
- incoraggiavano, incentivavano, spronavano il gruppo in momenti di difficoltà
- richiamavano l'attenzione dei bambini che facevano fatica a seguire

Mentre rispetto alla conduzione

- davano indicazioni al conduttore su come, ad esempio, suddividere un gruppo per lavorare meglio
- facevano ipotesi relative alla proposta laboratoriale,
- Aiutavano a recuperare l'attenzione



- Si preoccupavano di documentare il percorso facendo foto, videoriprese, scrivendo appunti e considerazioni
- Intervenivano a supporto dei bambini in difficoltà, per spiegare individualmente una consegna non capita
- Rielaboravano in classe i materiali e i vissuti del laboratorio

La collaborazione tra artista e insegnante può trovare quindi diversi modi di realizzarsi; come per qualsiasi collaborazione si tratta di trovare una condivisione degli obiettivi e più ancora una sintonia sulle modalità di proporli e abitare un ruolo comunque bisognoso di essere esplicitato e condiviso.

### **3.5.3 Focalizzare la questione delle ricadute didattiche**

A volte la frase dell'insegnante "dopo torniamo in classe" risuona come una minaccia subito percepita da chi nel laboratorio ha trasgredito le regole che solitamente circolano nel resto del tempo scolastico. La realtà è che c'è sempre un "dopo" nella realizzazione di un laboratorio, in grado di amplificare o depotenziare il senso dell'esperienza proposta nel laboratorio, sia a livello del singolo incontro che del tempo complessivo del progetto laboratoriale. La prospettiva del dopo laboratorio generalmente è poco abitata, specie se l'intervento si presenta con caratteristiche episodiche, diverso è se i laboratori vengono concepiti, come nel caso della II triennalità di Educarte, con una prospettiva di continuità negli anni. Questa possibilità, peraltro abbastanza rara nella scuola, permette di focalizzare meglio la questione centrale delle ricadute didattiche non solo per i bambini, anche per la scuola e gli insegnanti. La domanda non riguarda solo, dunque, cosa questo tipo di esperienze lascia ai bambini, ma anche, più in generale, come questi percorsi possano inserirsi più in profondità nel tessuto della quotidianità didattica, venendo così a rappresentare realmente un patrimonio personale e di gruppo a cui attingere sia per gli allievi che per gli insegnanti. Il problema ancora una volta è se la domanda sulle ricadute didattiche dell'esperienza laboratoriale appartenga realmente all'insegnante, all'artista, al modo di sviluppare la loro interazione. Si tratta di aver ben presente che questo tipo di esperienze necessita dell'individuazione di aree su cui è possibile per gli insegnanti lavorare sia dal punto di vista didattico, che dal punto di vista relazionale.

Più nello specifico, può essere interessante iniziare a individuare alcune potenziali aree di contiguità tra laboratorio artistico-performativo e il resto delle attività didattiche proposte dalla scuola. Queste, nell'ambito del progetto di Educarte, vengono essenzialmente indicate:

- Nell'interesse per alcuni contenuti specifici veicolati dai laboratori: è il caso di laboratori che inducono una attenzione diversa ad attività o contenuti quotidiani. Ne possono essere esempi: l'attenzione al respiro durante il rilassamento nel laboratorio teatrale, o ancora l'attenzione all'ombra in un laboratorio teatrale sulle ombre, o ancora l'attenzione al suono delle parole in un laboratorio di composizione musicale con l'uso di tecnologie elettroniche;
- Nella possibilità di utilizzare alcuni apprendimenti in una *prospettiva interdisciplinare*, anche per sostenere e veicolare apprendimenti e strategie che riguardano altre discipline: è il caso delle connessioni che ci possono essere ad esempio tra teatro e letteratura italiana, tra musica e matematica;
- Nella possibilità di poter proseguire con attività simili nelle ore curricolari: si può pensare di usare qualche modalità utilizzata nel laboratorio all'interno della normale prassi scolastica, ad esempio, si può affrontare un testo scolastico proponendone una lettura variamente interpretata.

Interessante anche per gli operatori esterni rendersi conto di quanto gli insegnanti utilizzano/valutano l'impatto del laboratorio artistico anche come possibilità di miglioramento della qualità della relazione con i propri alunni, infatti il laboratorio è riconosciuto dagli insegnanti come possibilità di:

- Conoscere meglio il proprio gruppo classe: offrendo la possibilità di osservare da un'altra prospettiva, e con un diverso ruolo, i singoli bambini e le dinamiche del gruppo classe;
- Condividere con i propri alunni momenti più liberi da vincoli di programma e ruolo abituale rivestito;
- Introdurre o approfondire in classe alcune modalità diverse di "stare nella relazione con un adulto" sperimentate dai bambini/ragazzi nel

laboratorio: modalità di relazione meno legate al vissuto negativo della valutazione come sanzione, una maggiore elasticità nell'uso dei ruoli e degli spazi. Viene riconosciuta, ad esempio, soprattutto per i preadolescenti, l'importanza semplicemente di vedere le insegnanti sedute nell'ultimo banco, piuttosto che sempre in posizione frontale rispetto al gruppo.

### **3.6 La scelta del partenariato: dalla co-progettazione alla co-conduzione**

Ripensare alla figura del conduttore di laboratorio comporta l'opportunità di riflettere sulle modalità di relazione fra insegnanti e operatori esterni, sulle forme concrete che può assumere la loro interazione. Una scelta interessante è quella di conduzione in regime di partenariato. In questo caso attingere a competenze esterne significa mettere intenzionalmente in rete competenze diverse in nome di un processo educativo inteso come formativo per ciascuna delle parti coinvolte. Questo evita il rischio, che a volte si realizza, di demandare la responsabilità del processo formativo che si svolge nel laboratorio ad altri, all'esperto. La scelta del partenariato si inserisce teoricamente, dunque, in un quadro più ampio di politica culturale della scuola, vuol dire seguire la necessità di aprirsi all'esterno, scegliere il dialogo tra competenze diverse nell'ottica di concorrere alla significatività più completa dell'esperienza laboratoriale, da parte degli allievi, degli insegnanti, dei conduttori stessi. La collaborazione tra insegnanti e artisti non solo garantisce la possibilità di una maggiore integrazione dell'esperienza laboratoriale in termini di ricadute nella normale prassi scolastica, ma si risolve in un processo di reciproca formazione sia per quanti entrano da esterni nella scuola che per quanti, insegnanti, hanno l'occasione di conoscere e confrontarsi con diversi saperi, diverse competenze metodologiche e relazionali. Il regime di partenariato può essere inteso con modalità diverse, a secondo del tipo competenza specifica dell'insegnante in rapporto alla specifica area artistica proposta e anche della specifica competenza formativa dell'operatore esterno.

Se l'insegnante non ha competenza specifica nell'arte proposta allora il suo ruolo di collaborazione può essere inteso come una ricalibrazione della

proposta in fase progettuale, prima o durante il laboratorio. I suoi compiti durante il laboratorio possono essere interpretati come supporto pratico al lavoro di conduzione, come pratica osservativa finalizzata a tenere la memoria del percorso in un'ottica di formazione in itinere tramite, ad esempio, un diario di bordo dell'esperienza che via via si struttura per categorie emergenti, o secondo un'ottica più di documentazione, che naturalmente non esclude la prima, per garantire la possibilità di raccontare l'esperienza laboratoriale tramite i supporti -immagini, piuttosto che elaborati verbali o grafici proposti e in qualche modo restituiti al gruppo- ritenuti più significativi. L'invenzione di nuove modalità per documentare i percorsi laboratoriali della scuola -sottolinea ancora Rosa di Rago<sup>117</sup>- appartiene alle competenze del conduttore di laboratorio o dei partner che si assumono l'impegno della co-conduzione. Se l'insegnante ha maturato, attraverso un percorso di formazione preliminare, una competenza specifica relativa all'arte proposta (cosa sicuramente più facile da raggiungere nel teatro che nella musica) la relazione tra artista e insegnante può impostarsi secondo una co-conduzione che si può immaginare secondo le tre modalità rinvenute da Rosa di Rago e Maria Grazia Panigada nell'indagine sul teatro nella scuola condotta nel 1998-1999<sup>118</sup>:

- a) **Consulenza e supervisione dell'operatore:** possibile solo se si ha la possibilità di fare riferimento a un linguaggio comune oltre che alle reciproche modalità di approccio relazionale e di ascolto degli allievi: in questo caso l'apporto dell'artista potrebbe essere fondamentale nel suggerire tecniche specifiche o soluzioni performative finali fondamentale quindi in fase di progettazione iniziale e in itinere nel ricalibrare in base alle emergenze da lui lette nella pratica.
- b) **Consulenza e intervento parziale dell'operatore:** in questo caso l'operatore esterno non solo fa da consulenza e supervisore nella progettazione, ma interviene direttamente con i bambini/ragazzi.
- c) **Conduzione coordinata con il docente:** questa opzione prevede momenti di conduzione dell'esperto alternati ad interventi

---

<sup>117</sup> Rosa Di Rago, Roberta Carpani (a cura di) Il giullare del curriculum, Franco Angeli, Milano, p.27

<sup>118</sup> Rosa Di Rago, Il teatro nella scuola, Riflessioni, indagini ed esperienze, Franco Angeli, Milano, 2001, p.173

dell'insegnante. L'alternanza può essere variamente pensata: ad esempio momenti di intervento con il professionista a cui seguono momenti di approfondimento del lavoro fatto con l'insegnante

Questo presuppone un conduttore, che sappia coniugare la propria tecnica maturata in seno alla specifica arte proposta con un'impostazione pedagogica, ma presuppone anche un insegnante appositamente formato nell'arte proposta. Per dirla con Frabboni “la futura scuola dei laboratori va popolata di docenti colti e competenti”<sup>119</sup>. Un docente colto e competente, per Frabboni, si definisce come un professionista la cui specificità sta nell'aver uno sguardo culturale aperto a 360 gradi, non settoriale, capace di fare connessioni con diversi ambiti della conoscenza, con una competenza si gioca su 4 diversi livelli: disciplinare, metodologica, relazionale e deontologica. La domanda che da più parti si impone è dunque: quale formazione per gli adulti responsabili di un laboratorio artistico nella scuola?

### **3.7 I bisogni di formazione emergenti**

La scelta del partenariato, intesa nel suo senso più pieno, ci mette in contatto con una duplice esigenza formativa quella dell'insegnante e quella dell'operatore artistico. La collaborazione reale, significativa per ciascuno degli attori di un laboratorio, non è cosa facile da improvvisare: è qualcosa che necessita di una approfondita riflessione che non solo sappia riconoscere le qualità orientanti di un laboratorio artistico, ma possa fare riferimento ad un'esperienza comune di formazione da cui attingere un medesimo vocabolario per poter condividere obiettivi e finalità e distinguere ruoli e competenze. Le esperienze a diretto contatto con laboratori di arte performativa fanno emergere una domanda formativa che si articola diversamente, da parte degli operatori artistici e da parte degli insegnanti.

---

<sup>119</sup> Franco Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, p.149

### 3.7.1 Da parte degli operatori artistici: tra confronto e riflessione pedagogica

Uno degli aspetti più interessanti del lavoro di ricerca condotto sui laboratori teatrali e musicali realizzati all'interno del progetto Educarte è stato raccogliere il bisogno di formazione. E' un bisogno inteso dagli esperti esterni soprattutto come spazio di condivisione e di riflessione sulle pratiche realizzate. Questo a volte si esprime sotto forma di apprezzamento per lo possibilità di riflessione offerta dall'attività di ricerca proposta dall'università:

*“Mi sembra che la cosa bella di questo incontro è che riusciamo a comunicarci competenze e saperi: è questa un'occasione preziosa per cui ci dobbiamo esserci reciprocamente grati.”* (T.T., I, 1p.) Afferma un'artista.

A volte invece si fa esplicito parlando della formazione realizzata dagli artisti per gli insegnanti:

*“anche noi avremmo bisogno di una formazione prima di fare la formazione, anche per capire come riuscire a interagire,... anche per poi riuscire un po' a capire chi sono io, qual è il mio ruolo”* (T.M., II,1,p.12) sostiene un operatore artistico ragionando sull'attività formativa organizzata per gli insegnanti.

O ancora:

*“Posso chiedere invece una cosa, che potrebbe essere per me utile di avere degli input da parte di pedagogisti, per sempre più affinare il fatto che faccio teatro ed educo, cioè la parte didattica insieme. Il mio lavoro lo faccio, perché ho guadagnato l'esperienza sul campo, però secondo me essere affiancati qualche volta può essere molto utile... mi piacerebbe vedere un pedagogo cosa pensa, cosa pensa che il teatro faccia, mi piacerebbe veder girare la frittata dall'altra parte. Perché vuole che il teatro vada nella scuola? E' utile: sforzi un po' l'arte del pensiero, perché noi ci andiamo come teatranti, portiamo l'esperienza, tutto quello che abbiamo detto, da esterni entriamo in questo mondo e facciamo le nostre cose, però forse anche da dentro ci sono dei desideri da vedere”* (T.T,I,1 p.19) dice un'artista.

Le esigenze espresse dagli operatori artistici non sono solo quelle di avere la possibilità di confrontarsi con la prospettiva dei ricercatori universitari, ma anche quelle di confrontarsi con gli altri conduttori, in modo da condividere le

esperienze così da riflettere sulle possibilità aperte da altri approcci laboratoriali:

*“a me piace molto questo tipo di incontri... innanzi tutto devo dire che a me quello che fa piacere è condividere l’esperienza con i miei colleghi (...) però è sempre credo molto utile confrontarsi anche per, così, verificare se alcune intuizioni potevano essere giuste, sono condivise oppure no”* (T.M.,II,3, p. 35) sostiene un artista.

Lo scambio risulta importante non solo tra operatori di una stessa arte, teatrale piuttosto che musicale, ma particolarmente significativa appare anche la possibilità di contaminazioni tra approcci laboratoriali appartenenti a differenti ambiti artistici: il continuo rapportarsi ad elementi di affinità e diversità sembra far crescere la consapevolezza di ciascuna proposta laboratoriale, in merito sia alla dimensione pedagogica del laboratorio che alla specificità del linguaggio artistico di cui ci si fa promotori.

Da qui l’interesse di una modalità formativa come quella della ricerca-formazione: essa crea uno spazio di riflessione in cui la contaminazione è spesso fonte di spunti creativi per modificare contenuti e modalità delle proprie proposte, e per costruire “un saper fare” capace costitutivamente di mettersi in dialogo con altre modalità e approcci possibili.

### **3.7.2 Da parte degli insegnanti: tra tecnica e consapevolezza**

Quello di esplicitare il bisogno di formazione degli insegnanti è un nodo fondamentale in qualsiasi progetto che voglia farsi promotore della necessità di realizzare un’integrazione maggiore tra il laboratorio artistico-performativo e la scuola. Nel progetto Educarte<sup>120</sup>, ad esempio, la richiesta di formazione degli insegnanti si precisa come orientata soprattutto alle competenze che possano consentire all’insegnante il proseguimento dell’esperienza laboratoriale oltre il progetto. Questo non nell’ottica di sostituire l’artista, ma perché l’insegnante

---

<sup>120</sup> Al termine della prima I fase del progetto (2004-2006) il bisogno di formazione degli insegnanti emerge nei termini di una formazione specifica nell’arte proposta, per questo la II fase (2007-2009) del progetto richiede esplicitamente agli artisti un intervento formativo sugli insegnanti da compiersi in aggiunta all’intervento nelle classe.

possa comprendere in maniera più profonda la proposta dell'artista, così da essere in grado di poterne riconoscere e sviluppare le tracce quando l'artista se ne sarà andato.

Il bisogno formativo degli insegnanti si palesa in una duplice direzione:

- da una parte come domanda di formazione sulla tecnica proposta, sia essa teatrale o musicale
- dall'altra come richiesta di acquisire maggiore consapevolezza sul significato della proposta

Il modello di formazione richiesto sembra indirizzarsi verso una formazione esperienziale: si sente il bisogno, cioè, di una formazione che insieme ai contenuti dia agli insegnanti anche la possibilità di esperire, sperimentare, provare, non necessariamente quello che fanno i bambini, ma qualcosa di simile a quello che fanno i bambini pensato per un adulto. Una formazione che sappia, quindi, coniugare esperienza e riflessione: in quest'ottica esperire una tecnica significa poter accedere ad una maggiore consapevolezza sul significato stesso della proposta. Questo consentirebbe all'insegnante di capire da dentro, e non solo, teoricamente che cosa può vuol dire ricevere una proposta del genere.

Tale formazione si prefigge diversi obiettivi, i più riconosciuti sembrano essere la possibilità di:

- *comprendere meglio l'esperienza dei bambini*, le loro reazioni e le loro resistenze.
- *mettere in luce la molteplicità dei linguaggi* di cui spesso i più piccoli sono portatori.
- *recuperare la dimensione ludica*, intesa come la possibilità di stare dentro a un momento segnato dalla libertà di esprimersi autenticamente.
- *garantire una certa continuità tra laboratorio e vita scolastica*, perché il laboratorio non sia una parentesi, pur piacevole, che si chiude definitivamente nel momento in cui l'artista se ne va, ma perché qualcosa di quell'esperienza possa intenzionalmente continuare ad essere coltivato, magari sotto altre forme.



- *legittimare il pensiero divergente* e rispettare la differenza, rispettare l'errore, rispettare i modi diversi di fare le cose.

La richiesta di formazione sembra da un lato assomigliare all'*apprendistato*, all'acquisire una tecnica tramite l'imitazione e il contatto diretto con chi in quella tecnica è esperto, con un appello costante alla *riflessione*, alla possibilità di ragionare su quello che si è fatto, sul senso che ha e su cosa si prova nel farlo.

## IV capitolo

### LEGGERE E ORIENTARE LA CONDUZIONE

#### 4.1 Leggere la conduzione: alcune considerazioni di metodo

Una prospettiva interessante da cui provare ad avvicinare il laboratorio artistico, è quella di considerarlo come una tecnica educativa in senso forte: l'etimologia di *techne*, come fa presente Heidegger<sup>121</sup>, richiama il significato del fare artigianale e della conoscenza dei principi e dei metodi di tale produzione, ma comprende anche un significato di arte, appartiene alla *poiesis*, alla produzione. Come ci ricorda Piero Bertolini, però, “tutte le metodologie e tutte le tecniche acquistano o no un valore a seconda della direzione in cui vengono usate, ovvero del senso che riesce a dar loro chi nel concreto le usa”<sup>122</sup>.

Difficile andare dentro le caratteristiche della conduzione di ciascun conduttore di laboratorio, provare a dire cosa fa chi conduce. I tratti peculiari di ciascuna personalità si intrecciano all'immagine che ciascuno porta in sé, di chi è e cosa dovrebbe fare un “conduttore di laboratorio”: la consuetudine maturata o meno nel condurre laboratori dialoga con il lavoro continuo che ciascun conduttore compie su di sé, mentre conduce l'esperienza con i bambini e i ragazzi. La relazione che si sviluppa all'interno di un laboratorio sembra infatti, proprio per le caratteristiche strutturali del contesto laboratoriale, esporre chi conduce a un *feed-back* da parte degli allievi più forte e chiaro rispetto a ciò che avviene durante la normale prassi scolastica. Le videoriprese dei momenti laboratoriali del progetto Educarte ci hanno sempre messo davanti ad sorta di “qualità

---

<sup>121</sup> Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976, p.10

<sup>122</sup> Piero Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965, p. 83

gestaltica” della situazione difficile da rendere in termini analitici: forse più facilmente esprimibile attraverso frasi quali “c’è o non c’è energia” si percepisce un “buon clima relazionale” “c’è o non c’è un bel clima di lavoro”. Il nostro sforzo è stato quello di cercare di avvicinare questa sorta di “qualità globale della situazione”, difficilmente scomponibile in elementi isolabili. Di fatto la novità di cui la proposta laboratoriale si fa detentrica può risolversi come un detonatore di effetti diversi: l’ingresso di un laboratorio, con la sua proposta di spazi, tempi, materiali, linguaggi diversi, insieme all’ingresso di un operatore esterno con il suo personale stile comunicativo e relazionale, può essere vissuta fin dal suo esordio con resistenze o con grande disponibilità. Riguardare le riprese degli incontri laboratoriali per tentare di nominare alcune caratteristiche della conduzione ci riporta, lo abbiamo detto, costantemente a delle caratteristiche che non appartengono né al conduttore né ai bambini, ma piuttosto alla relazione, alle relazioni, plurime e complesse che tra loro si costruiscono. La conduzione, infatti, al di fuori del dialogo con chi è condotto e con il contesto che la ospita acquista poca rilevanza e riduce la sua leggibilità. D’altra parte in educazione, ma non solo, ogni volta che si vorrebbe parlare del “come”-come si apprende, come si insegna, come avviene un cambiamento- ci si accorge, come mette in evidenza Stenberg<sup>123</sup>, che la descrizione che ne diamo fa appello a una metafora sottostante, diversa la descrizione che ne diamo a secondo che intendiamo la nostra mente come un elaboratore elettronico, come una mappa geografica, o come un organismo vivente. Ogni volta che vorremmo descrivere “come” qualche processo avviene, ci scontriamo con una serie di caratteristiche difficili da dirsi, forse perché la nostra segreta attesa sarebbe poter isolare l’elemento, la caratteristica da cui le altre discendono determinando la modalità dell’interazione, lo stile, la tipologia che ci aiuterebbero a leggere quello specifico modo di stare in relazione. Vorremmo che la nostra descrizione potesse rendere trasparente e soprattutto trasferibile il modo in cui un processo si realizza, nominando gli elementi che lo compongono. Ma ci precludiamo la possibilità di leggere un processo se non teniamo conto da subito della prima caratteristica di quella complessità: il suo essere una

---

<sup>123</sup> Robert J. Stenberg *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence* , Cambridge University Press, New York, 1990

relazione che emerge come figura da uno sfondo, da un contesto in parte già dato, in parte che si contribuisce a creare. In quest'ottica le caratteristiche personali del conduttore, l'esuberanza piuttosto che la riflessività, o con termini più psicologici, l'estroversione o l'introversione<sup>124</sup> sono qualcosa che impronta di sé ciascuno stile di conduzione, a partire dalla prima scontata considerazione che non esiste conduttore senza coloro che devono essere condotti e senza una meta verso la quale insieme dirigersi all'interno di un contesto dato come vincolo e possibilità. Se l'ottica dunque invoca la complessità come chiave ermeneutica, allora, forse, delle valide guide per avvicinarla sono le immagini: in esse abbiamo trovato il modo, anche nel lavoro di ricerca-formazione con gli insegnanti e gli operatori artistici, di avvicinare senza isolare dimensioni che nella concreta situazione di conduzione si intrecciano in maniera difficile da separare. L'immagine infatti, come tutti i testi iconici, si presta ad una lettura reticolare e pluricentrica, che meglio ci accompagna nella lettura di alcune categorie che se isolate, perdono la loro piena comprensibilità.

#### **4.2 Le immagini del conduttore e le categorie emergenti**

Scegliamo di prendere a prestito le immagini da cui è stata avviata la riflessione alla ricerca delle caratteristiche emergenti della conduzione nel progetto Educarte. Fare appello alle immagini del conduttore prodotte da artisti e insegnanti impegnati nei laboratori risulta una modalità assai significativa per individuare delle categorie emergenti della conduzione, dei piani di indagine da tenere presenti per poter individuare delle caratteristiche che possono orientare il conduttore nel leggere il proprio ruolo nella situazione laboratoriale proposta. Quali immagini ci possono aiutare in una lettura più comprensiva della conduzione?

Naturalmente non si tratta di ragionare a partire dalle immagini più significative che si possono trovare del conduttore di un laboratorio, quanto di

---

<sup>124</sup> Il riferimento è ai tipi psicologici di Jung, trattati nel testo K.Jung, (1921)Tipi psicologici, Bollati Boringhieri, 1977 secondo il quale la polarità "introverso/estroverso", individua un modo di pensare e di conseguenza di reagire all'ambiente esterno, in base ad una tipologica visione del mondo esterno stesso. La differenza fondamentale delle due tipologie è l'attenzione particolare che una pone verso il soggetto e l'altra verso l'oggetto.

partire a ragionare dalle prime direzioni di senso che le immagini hanno sottolineato a contatto con l'esperienza di chi -conduttore o insegnante- è stato impegnato nella realizzazione dei laboratori musicali o teatrali del progetto educarte. Il nostro tentativo di approfondire tale riflessione va nella direzione di lasciarci guidare ulteriormente da quelle stesse immagini e dai sentieri di pensiero che queste possono ancora indicare.

Queste dunque le immagini e le direzioni di senso da cui partiamo nuovamente a ragionare:

- a) Cerchi concentrici in cui il conduttore è il cerchio centrale (*Il conduttore come colui che trasmette la sua "forma" per contagio*)
- b) Cerchi concentrici in cui il conduttore è il cerchio più grande (*Il conduttore come colui che contiene gli altri cerchi e tende ad andare al centro, all'essenza delle cose*)
- c) Monica (*nome di un conduttore reale di un laboratori. Il conduttore come colui la cui peculiarità è essere proprio quella persona lì*)
- d) Vittorio Gassman (*Il conduttore come istrione e capace di trascinare con il proprio carisma*)
- e) La levatrice (*Il conduttore come colei che mette al mondo un mondo che già esiste, ma deve essere aiutato a venire fuori*)
- f) Il maestro bambino (*Il conduttore come colui che in virtù della sua componente infantile è capace di insegnare, lavoro tradizionalmente attribuito agli adulti*)
- g) La guida alpina (*il conduttore come colui che scala la montagna, valuta cosa sai fare, scala con te, assicura la cordata dai pericoli è consapevole che c'è una meta da raggiungere e delle difficoltà che questa comporta*)
- h) Il fratello maggiore (*Il conduttore come colui che ha più esperienza, ha un forte legame affettivo*)
- i) Una piazza cui arrivano diverse vie (*il conduttore come colui capace di far convergere strade diverse*)

#### 4.2.1 Il conduttore come garante di un ambiente protetto

Le immagini che, nelle tavole rotonde, sono state definite “gerarchiche” della guida alpina, del fratello maggiore, della levatrice permettono di tematizzare il dislivello di sapere ed esperienza del conduttore del laboratorio rispetto a chi partecipa al laboratorio. Si tratta dell’asimmetria di ogni situazione educativa in cui non si tratta solo di una differenza d’età, quindi di esperienza, ma di potere dato dal ruolo -affine, ma diverso a quello dell’insegnante di classe- e da un sapere fare specifico relativo all’arte proposta. Si apre dunque in maniera pregnante la questione delle responsabilità connesse alla figura del conduttore in rapporto a coloro che devono essere condotti. Anche le figure in cui compare il cerchio con l’ideale di uno scambio tra pari, chiedono, d’altra parte, un garante del fatto che il cerchio non si trasformi in ingorgo, che la possibilità di una conduzione “meno gerarchica”, più partecipata e distribuita, non si trasformi nella paralisi dell’attività. Emerge la figura del conduttore come garante di un ambiente protetto. Ma cosa significa avere la responsabilità di creare un ambiente protetto?

- **Assicurare la libertà di provare e, quindi, di sbagliare:** vuol dire liberare ciascuno e il gruppo dalla percezione di essere costantemente giudicati da un occhio esterno, quello del conduttore, quello dei compagni, quello dell’insegnante di riferimento. Vuol dire preoccuparsi attraverso il proprio atteggiamento, il proprio dire, attraverso le attività proposte di ribadire la caratteristica non giudicante del contesto laboratoriale.
- **Esplicitare la dimensione valutativa.** L’atteggiamento non giudicante non significa assenza di valutazione, nel caso di laboratori in orario curricolare spesso è stata richiesta una valutazione ai conduttori da inserire nella pagella, vuol dire però preoccuparsi fin da subito che la valutazione del laboratorio sia percepita come valutazione formativa<sup>125</sup>, esplicitando fin dall’inizio criteri e modalità, preoccupandosi che i bambini e i ragazzi siano

---

<sup>125</sup> Ci si riferisce alla distinzione proposta dagli studi docimologici (si veda Massimo Gattullo, *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*, Armando, Roma, 1968) tra valutazione formativa, che ha come scopo quello di aiutare l’alunno affinché possa raggiungere l’obiettivo prefissato, e valutazione sommativa che ha come scopo quello di fornire un bilancio

consapevoli da subito di essere oggetto di una valutazione anche in quest'attività, senza scoprirlo a posteriori, improvvisamente, con grande rischio per la relazione educativa. Emerge ancora una volta l'importanza di costruire una percezione condivisa della dimensione valutativa che inevitabilmente attraversa ogni esperienza educativa, esigenza fondamentale se la performance cui si aspira richiede che ciascuno possa lasciare traccia della propria individualità, trovare un modo personale di esprimersi, piuttosto che omologarsi a delle richieste, senza interpretarle. Negli scritti dei ragazzi della secondaria di primo grado tornano molte volte pensieri come “ Mi sento libera di esprimermi, perché nessuno mi dà il voto”.

La questione dello sperimentare, ma soprattutto dello sperimentarsi, assume un valore importante soprattutto per i più grandi. Naturalmente in gioco vi è la discussione cruciale e complessa nella scuola della valutazione: compare innegabile la valutazione vissuta come qualcosa che inibisce l'espressione e la creatività, l'attitudine a “provare”. La timore di sbagliare, di commettere errori, fa tutt'uno con la paura di essere continuamente giudicati dal contesto istituzionale -di cui l'insegnante fa le veci- e/o dal contesto dei pari, i propri compagni. La possibilità di valutare un laboratorio apre, inoltre, un'altra questione tutt'altro che facile, sul piano del che cosa si valuta, di come e a che scopo si sceglie di valutare, domande da attraversare per trattare la questione con la delicatezza che merita.<sup>126</sup>

- **Rispettare i tempi di ciascuno.** Le riprese ci hanno mostrato una differenza significativa nel ritmo dell'attività proposte: ci sono incontri che si contraddistinguono per un ritmo incalzante, vi è un succedersi serrato di attività, di giochi, di consegne e di esecuzioni. Altri incontri si contraddistinguono per un tempo più disteso, fatto della possibilità di indugiare e soffermarsi sull'attività proposta. La domanda che è sembrata significativa è: c'è sempre da parte del conduttore la considerazione che vi è un tempo della proposta e un tempo necessario a ciascuno per poter rispondere adeguatamente a una specifica consegna? Quanto, allora, la

---

<sup>126</sup> A tal proposito di particolare interesse la riflessione sulla valutazione suggerita Anna Rezzara, *Pensare la valutazione: pratiche valutative scolastiche e pensiero pedagogico*, Mursia, Milano, 2000

conduzione, senza snaturare il proprio stile, si fa garante di rispettare i tempi di ciascuno, di dare tempo per fare, per rispondere, per sperimentare in modo significativo? Quanto è in grado di modulare la propria richieste sui tempi dei bambini/ragazzi?

- **Prendersi cura e gestire le emozioni:** Il contesto laboratoriale in genere e in particolar modo quello relativo alle arti performative, sembra distinguersi come uno spazio di attivazione in cui chi partecipa si mette in gioco, esponendosi in prima persona. Negli operatori appare diffusa la consapevolezza di lavorare a stretto contatto con le emozioni, di parlare quindi non solo, e non tanto alla parte cognitiva, quanto a quella parte fatta di corpo ed emozioni. In tale contesto prendersi cura delle emozioni significa allora saper accogliere e fare spazio alle emozioni, anche a quelle negative: che per il conduttore significa saper contenere e bonificare le emozioni spiacevoli.

Le immagini iniziali, la guida alpina, il fratello maggiore, la levatrice, sembrano poterci suggerire almeno tre modi diversi di farsi garanti di tale ambiente. La guida alpina, ad esempio, ci ricorda l'importanza di fare mente locale sui pericoli che si corrono, scegliendo quindi obiettivi e strategie adatte alle caratteristiche del gruppo che si conduce e assicurando la cordata prima di iniziare la scalata. E' indispensabile che un conduttore, come la guida alpina, sia consapevole della delicatezza e dei rischi impliciti nel proprio fare, che abbia una conoscenza anche solo a livello di mappatura dei territori che si vogliono toccare, dei tratti generali dell'età a cui ci si rivolge, delle caratteristiche specifiche e delle relazioni tra i componenti del gruppo. Il fratello maggiore fa leva invece sulla fiducia, quella costruita sulla base di una comune appartenenza e sul legame affettivo che si instaura. La dimensione di appartenenza al gruppo e dei relativi legami affettivi che si creano, suggeriscono l'importanza di un garante del significato collettivo dell'esperienza, l'importanza di curare l'aspetto di una percezione condivisa dell'esperienza, di favorirne la memoria, di costruire la possibilità di circolazione, attraverso una documentazione, attraverso la costruzione di un evento finale, spettacolo o lezione aperta, che ribadisca il senso di un prodotto corale, in cui ciascuno trovi lo spazio a lui più



congeniale. Da ultimo la levatrice, suggerisce l'importanza della dimensione maieutica, quella, cioè, che ha a che fare con l' aiutare ciascuno a venire alla luce, a sentirsi libero di essere quello che è. Qui l'accento è posto sul "ciascuno". L'azione del conduttore se si rivolge al gruppo, deve poter essere per ciascuno occasione di emersione di processi espressivi ed esplorativi che riguardano quell'immagine di se stesso che ognuno ogni volta compone per sé e per gli altri.

#### **4.2.2 Il conduttore come orientato alla meta**

##### *(La guida alpina)*

Se è fondamentale garantire un ambiente in cui è possibile non esporre chi vi entra a compiti troppo difficili, l'immagine della guida alpina ci ricorda che il mettere in sicurezza è funzionale alla scalata della montagna, al raggiungimento della meta. Il problema, naturalmente, è: quale è la meta per un conduttore di un laboratorio di arte performativa? Considerando come punto acquisito che il processo non può essere finalizzato esclusivamente alla performance finale sembra interessante soffermarsi sull'idea per cui "o un laboratorio produce o non è un laboratorio". Tema assai dibattuto quello dello spettacolo finale/lezione aperta, porta con sé uno specifico modo di immaginare le connessioni del laboratorio con l'esterno. Esso si declina in modo diverso a seconda dell'età dei destinatari, si ritiene infatti che se per gli adolescenti e i bambini delle ultime classi della scuola primaria possa essere importante avere un momento conclusivo che si apra all'esterno, che anzi questo possa rappresentare un punto imprescindibile e qualificante il laboratorio, per i più piccoli, il laboratorio possa essere immaginato anche senza tale momento. Di fatto l'obiettivo produttivo sbilancia sempre il processo di lavoro. I bambini - sostiene chi ha scelto di non fare uno spettacolo finale- specie se il progetto ha un monte ore limitato, devono sperimentarsi al fuori dell'ansia che ingenera la preparazione di uno spettacolo. Ciò che si tenta di sottolineare con i più piccoli è infatti la dimensione ludica che, anche al di fuori di un momento programmaticamente rivolto all'esterno, rimane un'esperienza significativa. L'ipotesi che si fa strada è che la produzione che un conduttore di laboratorio deve ricercare sia soprattutto il coinvolgimento, l'impegno, l'ascolto profondo,

che egli debba avere la capacità di dare valore a ciò che è stato originato attraverso queste caratteristiche. Dove sta la qualità artistica del prodotto? Non c'è modo di sottrarsi all'egemonia dei significati, non quelli che si leggono sui dizionari scritti da altri, ma dei significati che si iscrivono e si costruiscono con il proprio fare: dipende da quale significato di prodotto si è costruito durante il processo. Non è un gioco di parole, ma un gioco che richiede di attraversare domande teoriche rispondendo sul piano delle pratiche.

Il tema del prodotto di un laboratorio, al di là delle modalità con cui immaginare l'atto conclusivo del laboratorio apre di fatto un capitolo assai interessante anche rispetto alla domanda spesso trascurata su "quale sia la percezione del <prodotto di un laboratorio teatrale> da parte dei diretti interessati, i bambini e i ragazzi". A tal proposito particolarmente interessanti alcune discussioni condotte con i bambini, e i ragazzi al termine del triennio di Educarte. Le discussioni confermano da parte dei bambini, specie i più piccoli, un'attenzione all'elemento che abbiamo definito "tecnico", che forse con più precisione potremmo definire come un sapere fare specifico legato all'arte proposta. Alla domanda: "avete imparato qualcosa di nuovo?" i bambini della scuola d'infanzia spesso rispondono riferendosi a un saper fare come "muovere le ombre" o ancora "animare le sagome" in una parola fare delle cose per ottenere un risultato inaspettato. Compare anche nei più piccoli la consapevolezza di una padronanza di concetti e processi legati agli oggetti specifici dei laboratori: come dimostra un bimbo di quattro anni che dice *"l'ombra fa un riflesso, quando cammina, cammina anche lei."* (D,i,1) Molto spesso si tratta di una rivisitazione di concetti conosciuti dando loro nuova profondità, emblematico a tal proposito uno scambio tra i bambini della scuola primaria che rispondono alla domanda "che cosa avete imparato di nuovo" nell'ambito di un laboratorio musicale

*B<sub>1</sub>: Come i suoni possono avere un significato più profondo*

*B<sub>2</sub>: che ogni parola...*

*B<sub>3</sub>: ha un peso!*

*B<sub>1</sub>: ...si può trasformare in tantissimi suoni.*

*B4: pensare che molte cose che noi facciamo, come parlare... non me ne ero mai accorta che parlando quello che dico magari si può trasformare in un suono. (D.,p.,4)*

Nei più grandi, nei ragazzi della scuola secondaria di I grado<sup>127</sup>, ciò che viene sottolineato più volte è la consapevolezza di aver maturato una maggiore capacità di gestione degli aspetti emotivi, e relazionali. Scrivono alcuni ragazzi della secondaria che hanno partecipato al laboratorio teatrale:

*“ho imparato a non essere timida. Prima mi vergognavo ma poi guardando gli altri ho incominciato a esprimere i miei sentimenti a superare le paure, a salire su un palcoscenico, a fidarmi e lasciarmi andare”. (Es.,s.,4)* O ancora: *“ho imparato a essere più solidale... a mettermi nei panni degli insegnanti. A lasciare più spazio agli altri”. (Es.,s.,8)* Nelle loro parole ritorna spesso il riferimento alla dimensione espressiva in termini di maggiore libertà, il laboratorio stesso è percepito come *“la possibilità di esprimersi liberamente, di tirar fuori un lato di sé che non abbiamo mai vissuto”. (Es., s., 11)*

#### **4.2.3 Il conduttore come promotore di inclusività, attento alla dimensione del gruppo**

*(I cerchi concentrici, in cui il conduttore può essere il cerchio centrale o quello che tutti li contiene)*

Riferendosi alle numerose immagini che evocano il cerchio, emerge la caratteristica del “non avere spigoli”, dell’inclusività, dell’accoglienza, per cui nessuno è fuori, ciascuno vi entra ed è riconosciuto per le proprie potenzialità e le proprie caratteristiche. I laboratori in generale, quello teatrale in particolare, sono tra i contesti che più si prestano alla personalizzazione del lavoro didattico. La proposta laboratoriale consente infatti un’ampia diversificazione delle attività: si può organizzare l’attività in modo da dare spazio alle differenze cognitive individuali, alle potenzialità, alle preferenze e ai tempi di ciascuno. Interessante rilevare che il laboratorio teatrale sembra per vocazione essere

---

<sup>127</sup> Interessante notare come questi aspetti siano stati sottolineati dai ragazzi della secondaria di I grado attraverso una risposta scritta alle domande pensate come traccia per la discussione.

strumento di promozione e riscoperta di identità, attraverso la possibilità di sperimentare e sperimentarsi con e nella diversità. Scrive Giulia Innocenti Mailini: “la prima evidenza è che il teatro è esperienza della diversità in tutte le sue forme”. Il meccanismo attraverso cui è possibile immedesimarsi nelle vicende del personaggio, “mettersi nei panni di” è lo stesso che permette poi il distanziamento catarchico, capiamo la diversità estrema del personaggio, solo in virtù di quel qualcosa che ci unisce nella comune appartenenza all’umanità: in teatro tutto questo, prima ancora che pensato, è esperito. Il teatro dunque come esercizio di presenza, spazio per un ascolto profondo in primo luogo di se stessi. L’ascolto, implica la presenza, l’essere in quello che si sta facendo mentre lo si sta facendo, camminare mentre si cammina, parlare quando si parla, presenza che rende attivi nell’esperienza e possibile l’incontro con gli altri. Curioso il fatto che molto spesso la richiesta di un laboratorio teatrale provenga dagli insegnanti in seguito all’emergenza di situazioni particolari: problemi relazionali del gruppo classe quali la mancanza di atteggiamenti cooperativi e solidali, la mancata integrazione di soggetti percepiti come diversi. Chiaro segno che la percezione diffusa del laboratorio teatrale sia quella di un intervento di integrazione che può riuscire dove la normale prassi scolastica difetta: laddove c’è bisogno di integrazione tra dimensioni personali differenti, tra individui diversi. “Integrare significa possibilità di incontro, possibilità di stabilire dei legami, possibilità di intrecciare con un senso trovando un senso”.<sup>128</sup> D’altra parte, ci ricordano Cantarelli e Malini<sup>129</sup>, il modello di riferimento nelle pratiche della conduzione di esperienze teatrali si possono idealmente collocare tra i due estremi del teatro professionale e della terapia, in cui l’aspetto teatrale viene messo in relazione con l’aspetto terapeutico, intendendo terapia ogni forma di cura per il gruppo e per i singoli. Nella conduzione, infatti, si iscrive tanto l’attenzione all’inclusività, quanto l’attenzione al gruppo. L’esperienza laboratoriale di per sé è un’esperienza di gruppo, così come la performance è un prodotto corale, ma questo non garantisce una costante attenzione al gruppo da

---

<sup>128</sup> A. Canevaro, *Quel bambino là. Scuola dell’infanzia, handicap, integrazione*, La nuova Italia Editrice, Firenze, 1996, p.9

<sup>129</sup> Laura Cantarelli e Giulia Innocenti Malini, *Modelli di riferimento nelle pratiche e nei metodi della conduzione di esperienze teatrali nella scuola*, in Rosa Di Rago (a cura di) *Il teatro della scuola*, 2001, op.cit

parte del conduttore: i momenti di maggiore criticità osservati sono proprio dovuti a uno sbilanciamento prolungato del conduttore sul singolo, che causa una perdita il contatto con il resto del gruppo.

#### **4.2.4 Il conduttore che sa giocare la sua “singolarità” tra facilitazione e seduzione**

*(Monica, Vittorio Gassman)*

La singolarità, l'essere proprio quella persona lì, viene sottolineata dal nome di una conduttrice, Monica, ma anche da Vittorio Gassman che nell'interpretazione di chi la propone, ci riporta lo stereotipo dell'artista istrione, carismatico ed eccentrico, capace di trascinare, far muovere attraverso dinamiche seduttive legate alla gestione della propria personalità. La forza seduttiva e la presenza carismatica si ripropone come oggetto di riflessione e attenzione. Il pericolo da cui guardarsi come conduttori di un laboratorio artistico-performativo è quello di trascinare gli altri, senza incoraggiare la loro autonomia, la scoperta del loro modo personale di fare le cose, in una parola la loro creatività. Quando, come nel laboratorio teatrale sono in gioco sentimenti, emozioni di bambini e adolescenti diventa particolarmente importante essere consapevoli delle possibilità di manipolazione e plagio. Ci ricorda Facchinelli: “Il teatro professionale è costellato di grandi guru, da Copeau, a Barba, a Kantor, a Grotowski, ma costoro lavoravano –o lavorano– con adulti. Nel teatro della scuola il guru non serve, e può essere dannoso. La modalità del partenariato, cioè di una gestione del laboratorio teatrale affidata congiuntamente ad un operatore e ad un insegnante, ha anche la funzione di esorcizzare tale pericolo”<sup>130</sup>.

Il conduttore deve dunque sapere stimolare la curiosità e la ricerca, senza necessariamente essere un istrione, a lui il compito di *“farti vedere chi sei, ma anche quello che si può fare”* (T.U.,II,3, p.13) dice un artista riflettendo sul suo ruolo di conduttore: deve motivare rispetto alla necessità di sopportare lo

---

<sup>130</sup> Claudio Facchinelli, voce guru, in *Dizionario di teatro della scuola e della comunità/ovverosia: alla ricerca di un lessico comune*. Disponibile sul sito dell'Agita (Associazione per la promozione e la ricerca della cultura teatrale nella scuola e nel sociale)) alla pagina [http://www.agitateatro.it/?page\\_id=1929](http://www.agitateatro.it/?page_id=1929)

sforzo, l'impegno, il rispetto delle regole. La sua funzione non è quella di sedurre, ma di facilitare la messa in gioco e il coinvolgimento di ciascuno, secondo modalità proprie, rispettando i tempi e le resistenze del gruppo e del singolo.

#### **4.2.5 Il conduttore che sa giocare seriamente**

L'immagine del maestro bambino ci suggerisce la riflessione sul rapporto con la componente infantile nel conduttore: il maestro bambino sembra in grado di insegnare in virtù della vicinanza con la propria componente infantile. Marc Klein parla del ruolo del conduttore di un laboratorio come di colui che ridona il gioco: "egli vi apporta non tanto un saper fare quanto un invito a reinvestire e trasformare un fare primitivo, familiare a tutti"<sup>131</sup>. Lo spazio del teatro come quello del rito, come quello del gioco è uno spazio altro, differente, in cui c'è sospensione del quotidiano, implica spostamento, spaesamento, rischio. Accettare tale diversità implica il rischio di incontrare l'ignoto, il nuovo che ancora non si conosce. Lo spazio della finzione in questo modo torna ad essere, come nel suo originario etimo, quello del "modellare, plasmare, mettere in forma", qualcosa di artificioso, costruito, frutto di un lavoro preciso, artigianale, condotto con disciplina, come per un gioco che si rispetti, ben lontano dalla spontaneità, mito e limite di certa animazione teatrale degli anni '70. Interessante rilevare che nelle discussioni, la dimensione ludica sembra associata dai bambini a qualcosa di estraneo all'immagine che circola tra loro della prassi scolastica quotidiana.

*"Questo è anche un divertimento -dice durante una discussione un bimbo di IV elementare-, oltre che lavorare... impari anche delle cose nuove, ma quello in tutte le materie impari delle cose nuove, però, fai delle cose che magari non pensavi neanche ti facessero fare". (D., p.,2)*

Alcuni bambini tentano anche di dare una spiegazione del perché questo accade, da una parte compare la dimensione del fare, della pratica anche "quando c'è teoria", dall'altra il divertimento sembra essere qualcosa che appartiene ai

---

<sup>131</sup> M. Klein, Una riflessione seguita da tre brevi annotazioni in Cuminetti, *Teatro ed educazione in Europa*, Guerini, Milano 1991, p.67

conduttori, a “qualcosa nella loro mente” che li rende capaci di comunicare con i bambini, in una dimensione, quella legata ad un piacere presente, spontaneo e disinteressato, che richiama molto la dimensione del gioco come pure la dimensione dell’arte.

*“Secondo me -dice un bambino di IV elementare- la cosa che è diversa è che quando c’è la teoria tu guardi, ascolti e non fai niente, mentre qui tu usi qualcosa” (...)*

*“perché voi, secondo me,-aggiunge una compagna proseguendo la discussione- avete più la mente bambina... cioè voi mettete più degli altri maestri in pratica il divertimento in un bambino, certo lavorando, però...” (D, p,2)*

#### **4.2.6 Il conduttore che sa pensare attraverso la propria arte**

Come dice Gardner<sup>132</sup>, il conduttore deve saper pensare attraverso la propria arte, pensare musicalmente o teatralmente. Si tratta di un punto assai importante perché ci parla di un modo di intendere la competenza specifica di chi conduce un laboratorio di arti performative. Cosa significa saper pensare teatralmente o musicalmente?

Riteniamo che anche questa volta una metafora ci possa essere d’aiuto: la metafora è quella dell’improvvisatore. L’improvvisazione descrive un ambito d’indagine assai interessante non solo perché esiste un’improvvisazione sia in ambito musicale che teatrale, ma perché può essere letta come una traccia inequivocabile, della situazione performativa. Non solo. In un’ottica estrema, come osserva Michele Pedrazzi<sup>133</sup>, l’improvvisazione potrebbe andare a ricoprire tutti i micro-momenti creativi in cui il pensiero elabora qualcosa di nuovo rispetto ad una griglia di riferimento. Nel teatro di ricerca, di fatto, l’improvvisazione è un diffuso metodo di lavoro che consente di costruire un’azione teatrale senza partire necessariamente da un testo scritto, bensì da un tema, un canovaccio, una situazione, fissando una drammaturgia in situazione, per approssimazioni ed elaborazioni successive. Essa, dagli inizi degli anni ’70,

---

<sup>132</sup> Il riferimento è al terzo punto dell’approccio di Project Zero all’educazione artistica di cui parla Gardner nel suo *Bambino come artista*, op.cit, p.210 (Si veda anche il pr.1 1.2 del presente lavoro)

<sup>133</sup> Michele Pedrazzi, *La pratica dell’improvvisatore, Sapere a disposizione, disposizione del sapere*, tesi di dottorato in semiotica, Università Bologna, 2007, p.33

ha dato vita a una forma di teatro la cui peculiarità è di assumere l'improvvisazione come fine, creando spettacoli interamente improvvisati. In ambito musicale quando si parla di improvvisazione ci si riferisce solitamente alla composizione di musica nel corso della performance. Ciò che caratterizza l'improvvisazione teatrale o musicale rispetto ad altre forme artistiche sembra essere dunque il rapporto tra composizione e improvvisazione: un pittore costruisce un quadro, uno scrittore scrive un romanzo in un tempo differito, il tempo della composizione può essere diluito o contratto, non coincide comunque con quella della fruizione. La pratica improvvisativa sembra così caratterizzarsi per l'assenza di una programmazione precisa, per essere costitutivamente legata al tempo della sua composizione, e perché è *costantemente produttiva*, essendo priva di un prodotto esterno. In quest'ottica, ci suggerisce ancor Michele Pedrazzi “non esiste una reale contrapposizione tra composizione e improvvisazione, ma semmai tra ‘*composizione lenta* (diluita e differita nel tempo) e ‘*composizione veloce*’. Non esiste nemmeno una reale contrapposizione tra interpretazione (esecuzione) e improvvisazione, ma semmai si tratta di due tipi di performance in cui varia la “cogenza” del modello, che può essere ‘restrittivo’ o ‘lasco’”. L'improvvisazione parte sempre da un *modello*, un supporto su cui basare l'elaborazione che può essere statico o generativo. Nel primo caso si parla per lo più di esecuzione, in cui il margine per l'interpretazione è ridotto, nel secondo si parla, più propriamente, di variazione, invenzione, improvvisazione. Il modello generativo, in realtà, è qualcosa di più di un modello, è una porzione di enciclopedia, che comprende frasari, regole generative, strategie di interazione.

Ma quale tipo di competenza è quella di un conduttore/ improvvisatore?

Il conduttore, come l'improvvisatore deve possedere un sapere simile alla competenza di un parlante di una lingua naturale, ma specifico e funzionale alla pratica che propone.

“L'improvvisazione non si improvvisa”. L'idea che si fa strada è che colui che è in grado di improvvisare in musica come in teatro, abbia sedimentato un sapere fare che gli permette di reagire e di rispondere agli stimoli dell'ambiente in cui si trova a realizzare la propria performance. Ma in cosa consiste il bagaglio di un improvvisatore?



“Agli improvvisatori, affinché possano costruire una scena teatrale, viene chiesta un’ampia gamma di abilità, certo attoriali (capacità interpretativa, versatilità ecc.), ma anche più profonde, una su tutte l’ascolto, la più importante nel bagaglio dell’improvvisatore”.<sup>134</sup>

La prima caratteristica sembra, dunque, quella di fare spazio all’ascolto, ad accogliere gli stimoli che vengono dall’ambiente, reinterprelandoli secondo una grammatica propria. Si palesa il paradosso che gioca sui due esiti possibili di uno scontro con l’imprevisto: la trovata creativa che salva e anima la situazione, il passo falso che la fa precipitare. Da una parte occorre una preparazione che rende preparati a tutto, ma dall’altra, per accogliere l’imprevisto come tale, la sua preparazione non può, né deve cercare di prevederlo. Ne emerge una predisposizione a cogliere l’emergenza data dalla situazione insieme a una grande flessibilità, adattabilità del proprio fare all’interno di poche regole date. La *competenza* perde i suoi caratteri di struttura di regole, e si trasforma in un insieme di disposizioni (*habitus*) flessibili, pronte all’uso e anche all’adattamento.

Così intesa la pratica dell’improvvisatore ci aiuta a focalizzare l’importanza di poter intendere la figura del conduttore come assimilabile a quella dell’improvvisatore. Percepirsi come improvvisatori aiuta a focalizzare due questioni fondamentali per il conduttore di un laboratorio di arte performativa: la prima è il suo rapporto con la progettazione, il secondo il suo rapporto con l’arte proposta.

Quali caratteristiche della progettazione possono permettere una pratica che come l’improvvisazione si costruisce sulle caratteristiche del contesto in cui essa si colloca? Tra i progetti che abbiamo incontrato ve ne erano alcuni molto strutturati, in cui fin dall’inizio gli incontri erano scanditi e il percorso predisposto in ogni singola tappa, altri che fin nell’impostazione iniziale riservavano uno spazio alla emersione di proposte che avrebbero determinato l’iter complessivo del percorso laboratoriale. In realtà ci è sembrato di rilevare che la differenza non sta tanto nei progetti, che seguendo la metafora dell’improvvisatore potremmo definire come modelli statici (il caso di un testo

---

<sup>134</sup> Fabio Maccioni, *Improvvisando*, in Gamelli (a cura di), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano, 2009

da drammatizzare) o generativi (il caso di una drammaturgia per i burattini da creare insieme), l'improvvisazione, come traccia di una situazione laboratoriale, e performativa in particolare, c'è sempre, la differenza sta nella disposizione del conduttore ad accogliere gli elementi, a prestare attenzione agli stimoli provenienti dal contesto, per costruire una proposta in cui ciascuno possa riconoscere il proprio contributo. In questo senso la capacità di pensare teatralmente o musicalmente non può essere cosa che si improvvisa, ma deriva dall'immersione in un determinato linguaggio, dall'esercizio assiduo nell'improvvisazione, intesa come disposizione a pensare attraverso un linguaggio specifico, in parte dato, ma sempre, in parte, da esplorare e inventare, mentre lo si pratica. L'improvvisatore sa bene che l'improvvisazione non è qualità che appartiene a chi la agisce, ma, piuttosto essa si palesa -come indica Laura Formenti- come "una qualità emergente di un sistema complesso"<sup>135</sup>, essa si colloca nel mezzo dello spazio aperto dalla relazione. Così caratterizzata l'improvvisazione, ben lontana da qualsiasi spontaneismo ed estemporaneità, si configura- per riprendere le parole di Ivano Gamelli "come il prodotto reso possibile da un lungo lavoro di autoformazione su di sé, dallo sviluppo delle capacità di ascolto, di presenza all'altro con il proprio corpo, dei sensi tutti, dentro un'attenta regia degli spazi e dei tempi e del proprio stile in continua trasformazione."<sup>136</sup>

### **4.3 Un clima di lavoro attivante**

E i bambini, i ragazzi cosa "fanno" durante un laboratorio d'arte performativa? Naturalmente la prospettiva dalla quale riflettiamo sui comportamenti dei bambini è quella che non può prescindere da una lettura che la mette in relazione con la conduzione. Ma quello che ci è sembrato interessante chiederci, e chiedere agli insegnanti e agli operatori artistici coinvolti nel progetto

---

<sup>135</sup> Laura Formenti, La gioia dell'influenzamento: jam-session come metafora per la formazione autobiografica, in Francesco Cappa e Cristina Negro (a cura di), *Il senso nell'istante, Improvvisazione e formazione*, Guerini, Milano, 2006

<sup>136</sup> Ivano Gamelli, Insegnare improvvisando ad arte, in Francesco Cappa e Cristina Negro (a cura di), op.cit, 2006

Educarte tramite i diari di bordo, è stato quali possono essere gli indicatori di una reale attivazione dei bambini all'interno della proposta laboratoriale?

Se da tutti, infatti, "l'attivazione dei partecipanti al laboratorio" viene ritenuta una caratteristica qualificante del contesto laboratoriale, quali sono i segnali che ci possono indicare di essere alla presenza di una reale attivazione dei bambini? Quali possono dunque essere gli indicatori a cui prestare attenzione nel momento di progettazione e valutazione di una attività laboratoriale?

Ancora una volta a guidare la nostra attenzione sono caratteristiche globali della situazione laboratoriale. Il clima di lavoro, infatti, rappresenta ciò che emerge dall'incontro di un conduttore con il gruppo di bambini o ragazzi: qui si incontrano i modi di impostare il lavoro del conduttore, i modi di rispondere del singolo e del gruppo e la loro interazione, fatta di reciproci adattamenti.

Ci siamo chiesti quali fossero i segnali dell'attivazione dei bambini all'interno del laboratorio.

Il rapporto tra alcuni segnali e quello che abbiamo definito un clima di lavoro attivante, conferma la sensazione che alcune domande vadano innanzitutto poste, pena il reiterato ricorso a schemi osservativi dati per buoni, senza essere messi in discussione. In quest'ottica alcune domande ci sono sembrate particolarmente significative. Ad esempio: quale strategia comunicativa si attua nell'interazione tra conduttore e bambini?

Una caratteristica che colpisce è che certi laboratori sono contrassegnati da un brusio di fondo e altri da un completo silenzio. L'osservazione ha messo in relazione tale caratteristica non tanto con l'interesse o meno per la proposta o con il maggiore o minore apprendimento, quanto con una caratteristica impostazione della comunicazione tra conduttore e gruppo. La domanda allora diventa: quanto la comunicazione è pensata come direzionata dal conduttore al gruppo e quanto come distribuita anche tra pari?

Ciò che è interessante vedere, ad esempio, è quanto il silenzio o il brusio, o l'ordine e il disordine siano letti dagli adulti di riferimento in termini di attivazione o inibizione e non semplicemente in termini di interesse e disinteresse per la proposta. Emerge la domanda sull'importanza data alla comunicazione tra pari: a volte si ha la sensazione che essa sia percepita più come potenziale elemento di disturbo, quindi più contenuta e controllata

piuttosto che valorizzata e favorita dal conduttore. Di fatto, nei bambini, anche i più piccoli, appare chiara la consapevolezza che “nel laboratorio si impara aiutandosi”. Alla domanda: “come avete fatto a imparare?”, dei bambini di I elementare rispondono:

*B(1): giocando e divertendoci e trasformandoli*

*I: Edo? Alessandro? Voi? Tu? E come le avete imparate?*

*B(2): pensando*

*I: pensando...*

*B(3): provando a farle*

*I: ecco... e secondo voi... e dimmi Edo*

*B(2): aiutandoci*

*I: aiutandoci certo*

*B(3): come io con Alessandra, abbiamo creato un mostro aiutandoci, io non ce l'avrei mai fatta da solo (D,p,5)*

Nel laboratorio di arti performative, come in qualsiasi laboratorio, i bambini sono impegnati “a fare”: da soli o in gruppo, sperimentano linguaggi, azioni, materiali diversi. Ma il loro fare può essere letto e promosso in diverse direzioni. Gli indicatori di attivazione dei bambini che abbiamo osservato ci inducono a leggere il loro fare secondo tre diverse prospettive: quella che ha a che fare con un atteggiamento sperimentale, votato ad apprendere dall’esperienza di provare e riprovare, quella dell’azione incorporata, che nell’agire non isola la dimensione emotiva da quella cognitiva, quella attraversata dalla dimensione riflessiva, come momento di elaborazione dell’esperienza.

#### **4.3.1 Un fare tra imitazione e sperimentazione**

Un primo livello di considerazioni riguarda il ruolo pensato per i bambini nella fase progettuale: che spazio di interazione hanno i bambini/ragazzi nei confronti del percorso laboratoriale? Ci sono di fatto modi diversi di rendere protagonisti i bambini all’interno di uno spazio laboratoriale. Ci sono percorsi che si definiscono sulle risposte dei bambini e prevedono, seguendo la metafora del conduttore/improvvisatore, un modello generativo molto lasco in cui a

partire dalla conoscenza di una tecnica specifica, (teatrale o musicale) da parte del conduttore si costruisce un percorso in base alla risposta dei bambini: ne è un esempio la proposta di scrivere un copione da drammatizzare o di trovare dei suoni per costruire le sequenze ritmiche che entreranno in una performance finale. Ci sono proposte in cui il percorso è già stato pensato nella sua sintassi di fondo, in cui i bambini sono comunque al centro dell'esperienza predisposta per loro. *“io ti propongo di venire con me, ti conduco in questo mondo immaginario e simbolico e all'interno di questo mondo i giochi si susseguono e tu giochi immediatamente, impari subito la regola di quel gioco e sei subito protagonista”.* (T.U,II,3 p.30).

In entrambi i casi i bambini/ragazzi all'interno di un laboratorio sono attivati nel senso che imitano o sperimentano direttamente diverse modalità comunicative, utilizzando linguaggi altri rispetto al linguaggio solo parlato o utilizzando in modo diverso il linguaggio delle stesse parole (variandone la tonalità emotiva ad esempio) o sperimentando diversi ruoli (ora attore, ora spettatore), diversi usi dello spazio, dei tempi, dei materiali e delle tecniche.

Domande legittime allora diventano: che spazio c'è nel laboratorio perché i bambini si sentano accompagnati a sperimentare?

La sperimentazione all'interno di un laboratorio artistico, si muove in un continuum che va da un senso più allargato di sperimentazione in cui è preponderante la componente imitativa a quello più ristretto di sperimentazione inteso come lavoro autonomo di scoperta lasciato al singolo o al gruppo. Tipico dell'insegnamento del laboratorio d'arte performativa ad esempio è il “mostrare come si fa” da parte del conduttore: è il caso di un operatore che mostra l'esecuzione di un gesto, ad esempio come muoversi come burattini o come tenere il ritmo. In questi frangenti l'insegnamento catalizza con particolare efficacia l'attenzione dei più: è il gesto esemplare<sup>137</sup> di chi è esperto, la cui imitazione, ben lontana dalla passività cui l'imitazione ci fa a volte

---

<sup>137</sup> Interessante a questo proposito il ruolo dei neuroni specchio che sembrano poter dare una base biologica all'efficacia di un apprendimento attraverso il gesto esemplare. Questi neuroni, scoperti dall'equipe di ricerca coordinata da Giacomo Rizzolatti e Vittorio Gallese, si attivano infatti non solo quando un individuo esegue azioni dirette verso un oggetto, ma anche quando l'individuo osserva le stesse azioni eseguite da un altro individuo. Interessanti a tal proposito Lucia Pizzo Russo, *So quel che senti. Neuroni specchio, arte, empatia*, Edizioni ETS, Pisa, 2009

pensare, permette di sperimentare modalità, linguaggi e tecniche dell'arte proposta. Cosa diversa è dare una consegna secondo un codice da tradurre: ad esempio la proposta di camminare come se fossimo in un supermercato o di scegliere il suono che può essere associato all'elefante che cammina, in questo caso la sperimentazione appare più autonoma, a partire dagli input proposti si fa appello al bagaglio sia "concettuale" che "corporeo" di ciascuno, diventa dunque in entrambi i casi determinante che il contesto sia percepito come un ambiente protetto: uno spazio in cui poter provare e riprovare, libero dalla paura di sbagliare, dalla aurea valutativa cui troppo spesso nella scuola è associata ogni tipo di performance.

#### **4.3.2 Un fare fatto di corpo, emozioni e parole**

I bambini se attivati non hanno solo spazio per agire, ma hanno spazio per proporre, per scegliere, per fare domande, per fare ipotesi, per fare richieste, si sentono liberi di esprimere i loro dubbi, di usare in modo diverso dall'ordinario le loro parole, la loro corporeità, i materiali messi a loro disposizione. Alla domanda come lo avete imparato? Stupisce la semplicità e la chiarezza delle spiegazioni dei più piccoli ben consapevoli di imparare dagli adulti o dall'operatrice "che è brava e ci ha insegnato", ma che rivendicano il posto di un apprendimento diretto dall'esperienza predisposta, ma non costantemente mediata dall'adulto. Ecco lo scambio di battute di bambini di quattro anni che molto ci dice sulla loro consapevolezza di apprendere per scoperta, sperimentando in prima persona:

*I: come lo avete imparato?*

*B: facendo che si deve ubbidire alla maestra e impari*

*I: come lo avete...?*

*B: delle volte l'abbiamo imparato noi*

*I: si? Come?*

*B: io ho deciso che sciogliamo la candela e poi io ho deciso lo scotch*

*B: e poi io ho deciso il sacchetto*

*B: e poi Viola ha deciso la rete e il sacchetto, tutti e due.*

*I: per far che cosa la rete e il sacchetto?*

*B: per catturare l'ombra*

*I: e quale era il metodo più opportuno?*

*B: nessuno dei due (D.,i.,3)*

Il laboratorio sembra essere apprezzato anche perché, a differenza di altri momenti scolastici, mette in primo piano la dimensione sociale dell'apprendimento, la costruzione della conoscenza è riconosciuta come un fatto non privato e individuale, ma in linea con la prospettiva socio costruttivista di matrice vygotskiana<sup>138</sup>, come qualcosa che avviene grazie ai pari, lavorando insieme, imparando dagli altri, dai loro esempi, dal loro modo di agire, così come dal loro modo di ragionare, di mettere il loro pensiero in gesti e parole.

*B: nei laboratori si fanno i lavori tutti insieme mentre in classe ognuno fa il suo lavoro...*

*I: quindi, una delle differenze è che qua lavoriamo in un gruppo...*

*B: sì, lavoriamo tutti insieme, invece, nei lavori normali ognuno fa il suo lavoro... (D, p, 6)*

Diventa legittimo chiedersi quanto sia curata la possibilità di emersione di un fare multi direzionale: un fare cioè capace di giocare tanto in azioni, quanto in parole che in emozioni. Che posto occupa tutto questo in termini di tempi "dedicati a" ? Che spazio c'è, ad esempio, nel laboratorio per esprimere le emozioni, il piacere come il disagio, la gioia come la paura, ciò che ciascuno prova e le emozioni che la stessa attività laboratoriale costruisce. E ancora diventa significativo preoccuparsi di quale percezione ciascuno abbia dell'attività proposta rispetto a se stesso, rispetto alla performance richiesta. Vi è un primo livello, molto immediato e spontaneo, in cui tale percezione traspare dagli sguardi, dalla postura, dal linguaggio del corpo, appunto dall'energia che sembra circolare all'interno della situazione. Una domanda molto semplice, a volte trascurata nella dimensione della normale prassi scolastica, ma che non può essere elusa all'interno di un laboratorio di arte performativa è: i

---

<sup>138</sup> Centrale il concetto di zona di sviluppo prossimale, la cui prima formulazione è presente nel testo pubblicato postumo Vygotskij (1978) , *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1986

bambini/ragazzi provano piacere nell' attraversare l'esperienza proposta? La questione è quella di valutare la dimensione del piacere, certo non disgiunta dalla fatica e dall'impegno che a volte le situazioni comportano, ma si tratta di riconoscere che qualsiasi attività deve intenzionalmente coltivare spazi di benessere, o meglio spazi di ben-con-essere.

#### **4.3.3 Un fare che apre alla riflessione**

Un secondo livello, meno immediato rispetto agli atteggiamenti osservabili nei volti e nelle posture di quanti partecipano al laboratorio, è quello relativo alla preoccupazione di rilevare tracce dell'elaborazione dell'esperienza da parte dei bambini. La domanda che si pone è: che spazio è riservato a tale momento? La capacità riflessiva, ancora una volta può essere accompagnata con varie modalità: può fare uso della mediazione corporea, utilizzare materiali, servirsi della rappresentazione grafica, può giocare come performance, utilizzando il linguaggio specifico dell'arte proposta, può avvalersi della parola, ma la questione è se da parte dei bambini e dei ragazzi vi sia la possibilità di una rielaborazione dell'esperienza laboratoriale e da parte della conduzione se tale possibilità sia intenzionalmente pensata, cercata e predisposta. Colpisce a questo proposito una frase di un'insegnante che durante una tavola rotonda, parlando della documentazione dice *“per i bambini non è tanto importante l'esperienza di per sé, ma quanto quello che si portano dentro”*. (T.T, I,2 ,p.19) Emerge l'importanza di una documentazione intesa come possibile memoria condivisa dell'esperienza compiuta, come qualcosa che possa favorire e stimolare una ulteriore lettura dell'esperienza da parte dei bambini. E' il caso della possibilità offerta dalle tecnologie di fermare suoni e immagini di un incontro, per ripresentarli come apertura dell'incontro successivo. I mezzi elettronici rendono efficace un procedimento usuale che è quello di “tenere la memoria”, non senza per altro rischiare, per l'effetto dell'apparente fedeltà della riproduzione, di occultarne la parzialità e selettività. E' indubbio, però, che tenere la memoria offre la possibilità di tornare sull'esperienza secondo molteplici possibilità di lettura, amplificandone la portata. In proposito ci può essere d'aiuto quello che Dewey pensa che sia un'esperienza educativa: un



esperienza è educativa quando apre a una lettura dell'esperienza da parte del bambino, apre in sostanza alla riflessione. Questa può trovare canali diversi per esprimersi, ma è importante che si esprima. Che spazio c'è nel laboratorio per l'elaborazione dell'esperienza?

Non si tratta naturalmente della registrazione dell'esperienza, né della pretesa di verbalizzare ad ogni costo. A volte i bambini ci rimandano il fastidio legato alla discussione, al "dover parlare" sospendendo l'attività in cui erano immersi:

*I: allora che cos'è che ti piace*

*B: giocare con le ombre*

*I: ti piace giocare con le ombre?*

*B: sì*

*I: e cos'è che invece non ti piace? Cos'è che ti annoia, che non ti piace fare?*

*B: parlare*

*I: ah, non ti piace parlare? Cioè non ti piace discutere dopo? Ti piace lavorare e basta? (D,p,2)*

Si tratta di riconoscere che l'attività riflessiva, non è un momento altro rispetto all'esperienza, appartiene a questa in prima battuta, sotto forme diverse, bisogna, forse, avere lo spazio per coltivarne la possibilità di emersione. Per amplificarne la portata non basta accontentarsi che questa rimanga un'esperienza intensa, ma occorre immaginare i modi in cui essa possa essere in qualche modo utilizzata per costruire altra conoscenza.

#### **4.4 Contesti di parole**

I ragazzi della secondaria di primo grado, ma anche i bambini della scuola d'infanzia, si dimostrano consapevoli non solo di ciò che apprendono, ma del come lo apprendono, in maniera molto chiara, se stimolati adeguatamente, si fanno portatori di osservazioni puntuali e acute capaci di orientare l'azione di quanti vorrebbero sapere come fare con loro e, a volte, si dimenticano di ascoltare quello che loro hanno da dire in proposito. I canali di comunicazione, lo abbiamo detto, possono essere molteplici, anzi uno dei significati più rilevanti per la scuola delle esperienze artistiche in generale, e in particolare performative, sembra proprio quello di ampliare la possibilità di pensare, di

esprimersi e di comunicare attraverso linguaggi e modalità differenti. Ma indubbiamente il canale attraverso cui siamo più abituati a comunicare con gli altri, anche se a volte può non coincidere con quello con cui preferiamo esprimerci o pensare singolarmente, è quello che ha a che fare con le parole. In questo senso “l’analisi di contesti di parole”, siano essi le discussioni o le elaborazioni scritte proposte ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado, sono potenzialmente uno straordinario strumento, soprattutto se affiancato ad altri, in mano alla componente adulta, per tentare di capire meglio le reazioni dei bambini alla proposta laboratoriale.

All’interno del progetto Educarte, ad esempio, sia le discussioni che le elaborazioni scritte sono stati pensati come momenti intenzionalmente predisposti per cercare di capire come i bambini e i ragazzi coinvolti leggono l’esperienza laboratoriale. Il materiale raccolto ci ha restituito una straordinaria ricchezza sia a livello di contenuti che come possibilità di riflettere sugli strumenti utilizzati.

#### **4.4.1 La discussione con i bambini: da strumento di monitoraggio a spazio di esperienza ed elaborazione**

Una riflessione ulteriore sui contesti di parole attivati coi bambini riguarda specificatamente le potenzialità della discussione coi bambini che abbiamo utilizzato, nell’ultima annualità del progetto Educarte, come strumento di monitoraggio per ascoltare la prospettiva dei bambini nella lettura dell’esperienza del laboratorio artistico. La prima considerazione riguarda la specificità di tale strumento rispetto ad altri utilizzati: l’elaborazione scritta, come pure l’elaborazione grafica permettono infatti di elaborare l’esperienza in senso per lo più individuale, la discussione costitutivamente, pur con le differenze dovute a chi la propone, promuove una dimensione più sociale. Pur riconoscendo la fondamentale importanza di un momento di elaborazione personale, così come l’enorme ricchezza della scrittura individuale come momento più personale e privato, ci si sofferma qui sul valore della discussione intesa come modello di interazione comunicativa fondata sulle parole. La discussione pur non avendo a che fare con l’azione, ma solo con parole può

essere promossa come un contesto comunicativo particolarmente congeniale e in sintonia con la natura stessa del laboratorio. Se infatti abbiamo riconosciuto il laboratorio come un contesto in cui si promuove una dimensione sociale dell'apprendimento secondo una visione della conoscenza che richiama le teorie socio costruttiviste, ugualmente, almeno potenzialmente, possiamo individuare la discussione come uno strumento che, se pensato e predisposto adeguatamente, può contribuire ad amplificare tale dimensione. Se pensiamo poi, alla maniera di Vygotskij, che tale dimensione dell'apprendimento sia la via regia di ogni apprendimento, che quindi il dialogo non nasca perché uno riflette da solo, ma che uno impara a riflettere proprio perché immerso in un dialogo continuo con gli altri, che diventa poi dialogo con se stesso, dobbiamo riservare alla discussione un posto significativo all'interno di un qualsivoglia laboratorio. Certo si apre la questione, estremamente stimolante, ma che ci porterebbe lontano, di cosa intendiamo per "discussione adeguatamente pensata e predisposta". Diciamo subito che la nostra risposta va nella direzione di quanti hanno inteso, come Austin<sup>139</sup>, la possibilità di "fare cose con le parole", o di quanti come Pontecorvo<sup>140</sup>, hanno studiato la discussione come prezioso strumento didattico in mano agli insegnanti per costruire e amplificare gli apprendimenti, in un'ottica di superamento dell'enorme mole di apprendimento inerte. Troppo spesso, infatti, l'apprendimento scolastico si contraddistingue per non essere in grado di funzionare, di essere efficace, proprio perché fa fatica a connettersi con ciò che è già acquisito, a tradursi in altri campi, con altri codici comunicativi. Si tratta dunque di intendere la discussione, come uno spazio di esperienza esso stesso, non solo come spazio specificatamente dedicato all'elaborazione dell'esperienza, un momento che non deve necessariamente appartenere ad ogni incontro con un tempo appositamente dedicato, ma che si può accendere ogni volta che qualcuno spontaneamente fa un'osservazione cui un altro compagno si sente di rispondere o quando compare un problema che sembra coinvolgere i più. La questione non è quella di introdurre la discussione come qualcosa in più nel laboratorio, ma di valorizzare

---

<sup>139</sup> John Austin, *How do things with words*, ed. J.O. Urmson, Oxford, 1962

<sup>140</sup> Clotilde Pontecorvo, Anna Maria Ajello, Cristina Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991

qualcosa che già inevitabilmente esiste all'interno del laboratorio come in qualsiasi esperienza scolastica in cui il gruppo è già un contesto dato. A monte sta ancora una volta la sensibilità professionale del conduttore, sia esso insegnante o operatore esterno, che può formarsi alla “pratica della discussione”, pensata e realizzata intenzionalmente, solo per intendere ed esportare il valore di una modalità di elaborare l'esperienza attraverso le parole che appartiene in maniera diffusa e spontanea a qualsiasi pratica didattica, certo una modalità tra le altre. La nostra tesi è che la discussione, intesa come interazione di parole tra un gruppo di persone, rischia di soffocare altre modalità e canali comunicativi, quando questa non è adeguatamente pensata nel suo poter essere un'esperienza, e insieme uno strumento, un dispositivo educativo cui costitutivamente appartiene l'elaborazione dell'esperienza. Il modo di interagire di un conduttore di laboratorio, può essere consapevole della possibilità di trasformare un'affermazione o una domanda in uno spazio dove le diverse letture delle cose possono incontrarsi e collaborare a creare una visione più complessa e profonda. “E voi, cosa ne pensate? C'è qualcun altro che pensa la stessa cosa? C'è qualcuno per cui le cose stanno diversamente?” Le mosse comunicative non sono difficili da immaginare, se vi è la consapevolezza che il pericolo del laboratorio è lo stesso della lezione frontale qualora si intenda il primo completamente sbilanciato sul fare, sulla dimensione della pratica agita e l'altro completamente sul dire, sulla dimensione di una pratica, quella di insegnare appunto, solo parlata. La nostra idea è che il fare e il dire, la mano e la mente come recita il titolo di un interessante testo di Paolo Borin<sup>141</sup> debbano essere almeno, a livello di chi propone un'esperienza laboratoriale, pensati insieme. E' vero, a volte, i “contesti di parole”, rischiano di mettere in ombra altre modalità di espressione, di elaborazione dell'esperienza, la nostra riflessione non vuole essere un invito a usare ad ogni costo una pratica comunicativa che fa uso di parole, ma, nel momento in cui questa si realizza spontaneamente, e questo succede nella maggior parte dei casi, l'auspicio è quello di poterla intenzionalmente valorizzare al meglio, non lasciandola semplicemente alla pratica “irriflessa” e spontanea di ciascun conduttore.

---

<sup>141</sup> Paolo Borin, *La mano e la mente*, Caracci, Roma, 2005

## V capitolo

### UNA PRATICA LABORATORIALE DI ARTE PERFORMATIVA SUFFICIENTEMENTE BUONA

#### 5.1. Una Pratica laboratoriale di arte performativa

L'esperienza di ricerca del progetto Educarte ci ha mostrato come i laboratori di musica e teatro ci inducano una riflessione più approfondita non solo sulle motivazioni e i significati dell'educare attraverso le arti, ma anche sul contesto laboratoriale a scuola. La riflessione sul campo a partire dalle pratiche realizzate ci ha fatto intravedere, infatti, la possibilità di leggere l'esperienza d'arte performativa, teatrale o musicale, proposta nella scuola, come una sorta di "laboratorialità al quadrato", un'esperienza, cioè, che potenzialmente amplifica le caratteristiche proprie di un contesto laboratoriale in cui il fare si scopre attraversato costantemente dalla riflessività. "La rilevanza pedagogica del laboratorio risiede in larga misura - scrive Massimo Baldacci<sup>142</sup> - nel suo offrirsi come dispositivo di innovazione scolastica globale: organizzativa, pedagogica e didattica al tempo stesso". Dal momento in cui un laboratorio entra nella scuola vi è, di fatto, un riassetto organizzativo degli spazi e dei tempi "scolastici", che porta in sé la possibilità di guardare al processo di insegnamento-apprendimento come ad un processo di coinvolgimento attivo del bambino nella costruzione della conoscenza e nell'acquisizione di abilità e competenze. Secondo le teorie più recenti, il termine didattica laboratoriale rimanda ad un più generale sguardo pedagogico-didattico, che mette al centro del processo di

---

<sup>142</sup> Massimo Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane* in Nando Filograsso, Roberto Travaglini *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, 2004, p. 87.

insegnamento-apprendimento l'esperienza nella sua più ampia connotazione filosofica e pedagogica. L'approccio laboratoriale richiede, infatti, un consapevole uso dello spazio, dei tempi di apprendimento, dei materiali da parte dell'insegnante, nonché la progettazione e realizzazione di percorsi didattici flessibili e articolati che si adattino ai ritmi e agli stili di apprendimento dei bambini e ai loro itinerari socio-affettivi e cognitivi. In quest'ottica, la didattica laboratoriale non può non essere inserita in un contesto culturale, dove la costruzione delle conoscenze e delle competenze costituisce un processo sociale e collettivo. Se dunque appare ormai superata l'idea che parlare di didattica laboratoriale significhi limitarsi alla progettazione e alla descrizione di attività manuali e pratiche da proporre ai bambini in un certo ambito disciplinare, dobbiamo ammettere, comunque, che le arti performative e l'ambito espressivo in genere, possono proporre all'interno del contesto laboratoriale una peculiare specificità. Il fare e l'attivazione a cui l'idea stessa di laboratorio rimanda si modula e riformula sulla dimensione, che con vari autori<sup>143</sup> possiamo definire , corporeo-affettiva. Shursterman<sup>144</sup> parla addirittura di un tipo di esperienza estetica, basata sull'immediatezza e sul fare, caratterizzata dall'attivazione della dimensione corporeo-affettiva. Nel suo modo affascinante di rileggere la dimensione aurorale di attività performative quali la danza, la musica e il teatro, un ruolo importante spetta alle esperienze estetiche somatiche, esperienze cioè che sperimentano il potenziale estetico del corpo concepito sia nelle sue qualità esteriori rappresentative, sia nelle sue qualità esperienziali interiori e performative. Torniamo così alla possibilità di riferirci sia per quanto riguarda l'idea di laboratorio che quella di arte, alla grande lezione deweyana<sup>145</sup>, pensare l'arte come esperienza significa accogliere

---

<sup>143</sup> Ci si riferisce a quanti hanno tematizzato il superamento del dualismo tra corpo e mente, riconsiderando il ruolo della dimensione corporeo- affettiva. Su questa base molti autori, tra cui Sparti (Davide Sparti, *Il corpo sonoro*, Il Mulino, Bologna, 2007) e De Marinis (Marco De Marinis, *Contro la distanza: verso nuovi paradigmi per l'esperienza teatrale* in Addessi Anna Rita, Roberto Agostini (a cura di) *Il giudizio estetico nell'epoca dei mass media*, LIM, Lucca, 2003 pp. 69-92) possono ricostruire il filo di una tradizione filosofica parallela che dall'antica Grecia giunge ai nostri giorni passando per Dewey, Nietzsche, Foucault.

<sup>144</sup> Richard Shursterman, *Somaesthetics. A disciplinary Proposal*, "Journal of Aesthetics and Art Criticism" LVII, 3, pp.299-313

<sup>145</sup> L'idea deweyana dell'arte come esperienza è trattata nel cap. I, paragrafo 3.4 e rappresenta un nodo teorico fondamentale all'interno di tutta la riflessione proposta.

l'idea che la pratica delle arti possa essere intesa-come dice Marco Bricco<sup>146</sup>- “come momento di vita, occasione preziosa per raccontare la propria visione del mondo” e -aggiungeremmo- per raccontarsi a se stessi, mentre si racconta qualcosa di sé agli altri, andando oltre l'apparenza delle cose. Il mostrare e il vedersi reciprocamente diventa tratto distintivo non solo nello spettacolo finale, ma più in generale di tutta la pratica laboratoriale di arti performative, segnando momenti di grande intensità anche durante il laboratorio, decisivi per acquisire consapevolezza. D'altra parte anche pensare il laboratorio come il contesto in cui si “impara facendo” chiama in causa la sinergia dei sensi, la collaborazione dei linguaggi, l'estemporaneità in cui sempre vi è una parte di improvvisazione, in cui si impara facendo gli attori- agendo in prima persona-, ma anche gli spettatori- guardando gli altri agire-, si impara parlando e anche ascoltando, si impara essendo attivi, presenti con la mente, ma anche con il cuore e con la pancia<sup>147</sup>. Formazione all'ascolto e alla presenza, dunque, che non può prescindere da un'educazione che per comprendere, e per rielaborare l'esperienza, ha bisogno di agire. E' importante evidenziare che il linguaggio delle immagini, e dell'arte in genere, come ricordava Lev Semenovici Vygotskij<sup>148</sup>, è un linguaggio che serve a stimolare processi di rielaborazione, a sviluppare l'immaginazione e la creatività. In particolare serve a potenziare le capacità espressive e comunicative, utilizzando codici sincretici, integrati. Inoltre serve a potenziare un apprendimento di tipo operativo basato sul fare, sull'interattività. Può essere interessante allora chiedersi cosa significhi parlare di didattica laboratoriale rispetto alle discipline espressive ed artistiche come il teatro. Cosa intendiamo, in sostanza, quando parliamo di una pratica laboratoriale di arti performative, sufficientemente buona? L'attenzione qui, naturalmente, cade sul “sufficientemente buona”. Ci sono molti “teatri possibili” che riconoscono un peso diverso alle teorie e agli elementi grammaticali che caratterizzano -e hanno caratterizzato- il linguaggio teatrale e la sua storia. Ci

---

<sup>146</sup> Marco Bricco, La pratica delle arti come momento di vita: fare teatro per raccontare la propria visione del mondo, in Alessandra Anceschi (a cura di), *Musica e educazione estetica, Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, EDT, Torino, 2009, p.141

<sup>147</sup> Si riprende qui il significativo sottotitolo del testo di Rosa Di Rago (a cura di), *Emozionalità e teatro. Di pancia, di cuore, di testa*. Franco Angeli, Milano, 2008.

<sup>148</sup> Lev Semenovici Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1997

sono diversi modi di intenderne significati e potenzialità, il nostro, lo abbiamo detto, è stato quello di pensarlo come esperienza che si definisce nella zona di confine tra artigianato e arte, tra gioco e conoscenza, tra azione e emozione, laddove ciascuno dei termini di tale binomio può essere inteso come contenente l'altro, in un gioco di relazioni e di rimandi vitale e mai concluso. E' questo il modo in cui ne abbiamo fatto ricerca all'interno del progetto Educarte, cercando di costruire un sapere per e sui laboratori realizzati. Osservare i laboratori, cercare delle categorie che permettessero, insieme ai protagonisti delle esperienze, non solo di leggere le situazioni concrete, ma anche, così facendo, di costruire un senso possibile, ha significato disegnare una sorta di mappatura qualitativa della pratica proposta: come ogni mappa l'attesa è quella che possa essere utile per orientarsi un po' meglio qualora per scelta, per caso, per professione ci si trovi a muoversi accanto o dentro un territorio di per sé assai vario, per morfologia, per clima, per abitudini mentali di chi generalmente lo attraversa, ogni volta reinterpreandolo e ri-raccontandolo in modi differenti. Importante sottolineare che la riflessione su una pratica sufficientemente buona nasce, e non potrebbe essere diversamente, anche dalla possibilità di lasciarsi interrogare "dall'esempio di cattive pratiche"<sup>149</sup>, esperienze considerate come fallite, perché si sono interrotte o sono state portate a termine con grande fatica da parte di tutti: si tratta di fare tesoro dell'esperienza, problematizzandola, scorgendone la ricchezza e la complessità, per poter fare scelte più accorte, non certo per eliminare il rischio dell'errore, ma per inaugurare una pratica che, seguendo ancora la lezione deweyana, si possa iscrivere nell'orizzonte della ricerca.

Iniziamo quindi a delineare il campo di una pratica laboratoriale di arti performative sufficientemente buona, soffermandoci su una doppia polarità semantica che rende praticabile, a nostro parere, una lettura significativa di alcune specificità del territorio da attraversare: quella tra marginalità- visibilità e discontinuità- continuità.

---

<sup>149</sup> "Un buon esempio di cattiva pratica" è l'espressione utilizzata da un'operatrice teatrale in una riflessione scritta che analizza e cerca di interrogare la sua pratica alla luce del mancato proseguimento del laboratorio dopo due dei tre anni previsti.



### 5.1.1 Marginalità versus visibilità

Il giorno di inizio di un laboratorio di teatro (inizio di un percorso triennale), l'osservatore, che non trova l'aula, chiede del laboratorio teatrale: non ne sa nulla la bidella, non ne sanno nulla alcuni insegnanti incontrati per caso fuori dalle loro classi, non ne sa nulla la segreteria della scuola, il dirigente, interpellato dal suo vice, esclama "Ah sì, è vero che iniziava oggi !" Anche la maestra se ne è dimenticata, anche se seriamente interessata. Si recupera subito, i bambini vengono preparati, portati nella palestra dove si svolgerà il corso, tutto poi procede bene.

Piccolo episodio. Privo di un riscontro significativo nella vicenda concreta analizzata, ma solleva non poche domande.

La quotidianità scolastica è fatta anche, e per certi aspetti per fortuna, di routine, di problemi pratici da affrontare, di mille piccole situazioni da gestire, le nostre scuole sono sature di cose da fare, di progetti da inserire nell'offerta formativa, una domanda si impone: che posto è riservato (ed è riservabile) al laboratorio teatrale all'interno della scuola?

L'autonomia scolastica descrive uno scenario in cui la voce "laboratorio di teatro" appare sovente nel piano dell'offerta formativa di ciascuna realtà scolastica,<sup>150</sup> declinata in modi diversi (collocata in orario curricolare o extracurricolare, intesa come laboratorio di interclasse, svolto in orario scolastico o extrascolastico), ma si scopre che, al di là delle dichiarazioni di principio, spesso vi è un'attribuzione di significato ambivalente e contraddittoria, ambiguità che si gioca ancora tra ciò che viene designato come il "programma" e il teatro quindi che diventa automaticamente "un fuori programma". Ambivalenza che ricorda da vicino quella tra materie forti e materie deboli, tra ciò che la scuola deve insegnare e ciò che la scuola può proporre: "non si tiene conto che, alla fine, si chiedono i risultati della programmazione, non del teatro"(I.,3,p.4 ) dice il realismo irreprensibile di un'insegnante intervistato.

Il campo artistico e il contesto laboratoriale che abbiamo indicato fin dall'inizio come elementi di valore e di ricchezza del laboratorio teatrale, nella quotidianità

---

<sup>150</sup> In merito alla presenza sul territorio dei laboratori teatrali si veda ad esempio Rosa Di Rago e Maria Grazia Panigada La ricerca IRRSAE: riflessioni aperte sul territorio lombardo in Rosa Di Rago (a curadi), *Il teatro nella scuola. Riflessioni, indagini, esperienze*, FrancoAngeli, Milano, 2001 oppure studio "Per una geografia sensibile" del teatro Ragazzi, commissionato dall'ETI nel 2006, disponibile su internet, all'indirizzo

<http://www.eolo-ragazzi.it/multi/teatroragazzidef.pdf>

delle istituzioni scolastiche, sono inficiati, in realtà, dal rischio continuo di marginalità. E' una marginalità che si ripropone a livelli e dimensioni diverse, si presenta in vesti dismesse, apparentemente innocua e in realtà finisce per arrivare ai gangli vitali di questo tipo di esperienze.

Proviamo a seguire il suo diverso apparire.

La prima (l'ultima in realtà in ordine di apparizione chiara e distinta) è una marginalità di significati attribuiti all'arte, come materia debole, di serie b, rispetto alle più necessarie materie forti, leggere e far di conto, una marginalità culturale che si origina ed è un portato del concepire le due culture, quella logico- matematica e quella umanistica- espressiva, gerarchicamente ordinate o, addirittura, "una contro l'altra armata": lo scienziato contro l'artista, l'uno, pronto a far fiorire il frutto della razionalità umana, l'altro, tutto intento a creare mondi fantastici che altro scopo non hanno se non quello di rendere sopportabile la realtà. Dualismo apparentemente datato, ma che in realtà informa molte contrapposizioni che riguardano altri analoghi dualismi che attraversano dibattiti appassionanti<sup>151</sup> e mai veramente superati, si pensi a quello -in ambito pedagogico- tra educare e istruire, ma anche quello in ambito filosofico e psicologico, tra sensi e ragione, tra percezione e intuizione. Potrebbe sembrare una questione teorica, ma questa questione si riverbera in una serie di altre questioni che questa volta mostrano una veste assai meno teorica. Spesso le scuole hanno un'innegabile carenza di risorse economiche, ciò detto, vi è un meccanismo, quello appunto della marginalità dei significati, che produce una scarsa visibilità, o per meglio dire una visibilità solo bidimensionale, quasi potesse esistere l'icona del laboratorio teatrale che produce gratificazione al piano dell'offerta formativa di una scuola in nome degli importanti risvolti formativi dell'arte per le giovani generazioni, ma che fa dire a proposito della collocazione didattica del laboratorio teatrale "meglio farli all'inizio dell'anno scolastico, e al pomeriggio, tanto è difficile comunque lavorare in quel

---

<sup>151</sup> Dibattiti forse tanto appassionanti perché la dialettica tra i termini che compaiono si scopre non un falso dilemma, ma una vera e propria dialettica complessa che rinvia alle grandi strutture di senso dei discorsi nei quali si collocano. Emblematico in tal senso, per ciò che concerne il discorso pedagogico, il testo di Riccardo Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, in cui educare e istruire si palesano come un sistema di opzioni che assumono valori di posizione differenti a seconda di come, dove, quando, con chi e in che contesto si parla di formazione e di scuola.

momento, *non si perde granché*”(I, 5, p.3). Non si mette in dubbio la legittimità di tale affermazione di un insegnante, peraltro assai interessata e coinvolta, al contrario, essa ci può fare accedere ad un piano meno stereotipato ed edulcorato in cui i vincoli reali premono e si confondono con “le questioni di significato”. I vincoli economici, logistici, strumentali, pur innegabili e faticosi, dovrebbero (e il condizionale è d’obbligo) rimanere punti di partenza da riconoscere per poter costruire una proposta che, in qualunque caso, non può eludere il problema della visibilità del senso: questione centrale sia a livello dei contenuti del laboratorio teatrale sia a livello delle modalità di progettazione, organizzazione, amministrazione, valutazione dei percorsi laboratoriali. La questione della marginalità dei significati, trova infatti un antidoto solo se viene scoperta come scenario di cui prendere consapevolezza e da cui far muovere una proposta. “Visibilità del senso” allora significa dare forma alla proposta in modo tale che, qualsiasi sia la configurazione del laboratorio, questa sia integrata nella vita della scuola e non resti un corpo isolato. Questo significa concepire il laboratorio e la pratica che in essa si svolge come qualcosa che strutturalmente chiede e cerca di istituire un rapporto con le realtà esterne, non solo in occasione del reperimento dei fondi o dell’evento finale, ma con una condivisione e comunicazione di significati, che passa ovviamente per molteplici scelte, ma sempre e comunque, dal tentativo di creare una rete attorno al laboratorio che permetta connessioni plurime. Si tratta di un’ottica di ampio respiro che deve appartenere in primo luogo sicuramente alla politica scolastica e forse più in generale ad una politica culturale, ma che inevitabilmente entra a far parte delle scelte relative alla configurazione della proposta laboratoriale, fin dentro gli aspetti più particolari. La differenza allora, forse, la può fare l’aver attraversato una serie di problemi, la chiara consapevolezza di alcune dimensioni che possono considerarsi fondamentali per la significatività della proposta, di alcune attenzioni da mettere in campo, affinché la proposta possa individuare le proprie soluzioni, in ottica di ricerca, che quindi propone soluzioni, senza la pretesa di eludere o risolvere una volta per tutte le domande che costituiscono la vitalità stessa di qualsiasi pratica educativa, ancor di più una pratica che si voglia definire artistica. La visibilità e l’integrazione sono allora pensabili a partire da un accento sulle dimensioni salienti del laboratorio

artistico-performativo, proprio per evitare il rischio che “integrare” possa significare mettere in ombra alcune specificità della proposta. Naturalmente l’integrazione, come spesso accade, è auspicabile laddove questa non comporti omologazione, ma, al contrario, favorisca l’espressione, la manifestazione e la consapevolezza delle caratteristiche distintive proprie di ciascun ambito.

### **5.1.2 Discontinuità versus Continuità**

“Io mi vedo il teatro come uno spazio vuoto, dove uno entra, lascia il quotidiano, ma per rileggere questa quotidianità attraverso una chiave fantastica e immagino i laboratori che sono un piccolo testo di teatro che esce dal suo spazio e arriva dentro una realtà molto quotidiana e strutturata e porta un evento che diventa un incontro, un modo diverso di leggere le cose e la realtà.” (T.T, I,1, p.19)

Sono le parole di un operatore artistico che in una tavola rotonda riflette sul rapporto che c’è tra l’esperienza teatrale e il lavoro pedagogico didattico. La diversità dell’esperienza del laboratorio di teatro emerge come attraversata dalla polarità tra quotidianità e evento, tra qualcosa di strutturato e un incontro. Polarità che si ripropone a livello di flusso temporale: “Quando entri in una classe, inauguri un tempo nuovo -dice un altro operatore artistico in una tavola rotonda del progetto Educarte- perché non solo ti muovi su un terreno che non è quello che la scuola normalmente prevede: lavori col corpo e di solito si lavora con la testa, lavori in termini di libertà e non in termini di ripetizione del già detto”. (T.T,I, 1,p. 5)

Emerge una possibilità interessante: quella di leggere la specificità del laboratorio teatrale nella scuola in termini di discontinuità/rottura rispetto all’esperienza quotidiana, in ragione dei codici linguistici utilizzati, del campo percettivo inaugurato, delle modalità espressive messe in campo, dell’intensità emotiva in gioco. Esso si presenta come spazio che ammette e ricerca modi diversi di fare e usare le cose, che legittima l’errore e la divergenza mostrandone le possibilità impreviste. Ma soprattutto il laboratorio artistico-performativo si presenta come potenziale terreno di sperimentazione, di una molteplicità di linguaggi e codici. In esso il corpo, la dimensione del gioco, la compresenza dei linguaggi, l’attivazione dei sensi ha, indubbiamente, uno spazio e un’attenzione diversa rispetto altri momenti scolastici. Il laboratorio introduce un “tempo

altro” nel fluire del normale tempo scolastico che si configura come uno scenario completamente diverso a secondo della durata complessiva della proposta (8 ore, 15 ore, 30 ore, 60 ore) e della possibilità di ripeterla negli anni: in base a questo cambia, in realtà, anche il significato della polarità discontinuità/continuità in termini di limiti e possibilità.

Così un laboratorio di breve durata se vuole lasciare traccia deve necessariamente essere intenso, far leva sulla novità, sulla costruzione “dell’evento laboratorio”. Dice un’artista a proposito del poco tempo a disposizione “Non è che io ottimizzo, io ho il lusso di poter lavorare molto bene, perché ho poco tempo e quindi posso essere splendida, cioè posso essere migliore. Ho poco tempo: non è solo uno svantaggio”. (T.T,I,1,p.12) Un tempo più lungo, un laboratorio magari ripetuto negli anni, offre la possibilità di un rapporto continuativo con i bambini/ ragazzi che potrebbe significare un maggiore radicamento nei loro atteggiamenti quotidiani cognitivi, relazionali, emotivi. Ma i tempi lunghi e la continuità negli anni, l’esperienza triennale di alcuni laboratori ce l’ha confermato, possono, a volte, fare emergere problemi che la breve durata non presenta: aspettative e attribuzioni di senso da parte delle componenti adulte difficili da reggere, ansie dei genitori e degli insegnanti rispetto a ciò che si perde, stanchezza dei destinatari, una contiguità fin troppo prossima con obiettivi di particolare ambiti disciplinari che può far perdere di vista alcune caratteristiche della proposta teatrale, uno su tutti l’aspetto ludico. In realtà, se l’esperienza è intensa, discontinua rispetto al normale fluire, per i bambini/ragazzi lascia comunque traccia anche se non ha continuità, anche se disorganica rispetto al tessuto scolastico, anche se difetta di un’interazione tra corpo docenti e esperti, anche se agli occhi dei più rimane marginale. Il problema, però, è quello di pensare alla significatività dell’esperienza del laboratorio artistico-performativo in prospettiva di amplificarne la portata, di svilupparne appieno le potenzialità. Si tratta probabilmente di leggere la discontinuità senza opporla alla continuità, né alla quotidianità didattica e metodologica della vita scolastica, ma, come accennava l’artista citato all’inizio, come possibilità di rileggere la quotidianità perché questa acquisti un senso diverso: ne emerge un’immagine della discontinuità del laboratorio artistico-performativo che, per amplificare appieno la qualità dell’esperienza proposta,

non può rimanere isolata, ma chiede di costruire ponti, che risultano ugualmente vitali per la quotidianità scolastica. Nessun progetto, d'altra parte, può fare a meno di pensare ad una qualche continuità, chiedendosi: cosa lascia l'esperienza ai bambini, ai ragazzi? ma forse sarebbe bene, fin da subito, ritenere ugualmente fondamentale chiedersi: cosa lascia agli adulti che ne sono a diverso titolo responsabili? E ancora, come è possibile sviluppare al meglio ciò che queste esperienze sono in grado di produrre anche grazie alla loro discontinuità rispetto al resto dell'attività didattica?

## **5.2 Una rubrica ad uso della conduzione: piani di attenzione e domande da attraversare**

Provare all'interno del progetto Educarte a tenere insieme le fila dei tanti discorsi, dei tanti modi possibili di attraversare la progettazione, la realizzazione e la valutazione dei laboratori monitorati è significato per ciascuno dei soggetti coinvolti fare un lavoro sulle proprie categorie osservative, proporle e arricchirle con l'apporto di ciò che si incontrava: l'esperienza concreta che si cercava di osservare con i tanti significati, le criticità e i punti di riflessioni messi in evidenza da ciascuno dei soggetti coinvolti, bambini, artisti e insegnanti, osservatori. E' proprio a questo livello che si inserisce l'idea di una rubrica<sup>152</sup> che possa "rubricare" appunto le dimensioni significative dell'esperienza dei laboratori osservati, indicando delle scelte di senso. Indubbiamente la rubrica prodotta al termine del progetto Educarte porta traccia, non potrebbe essere diversamente, del processo e del particolare contesto che l'ha generata. Essa è stata concepita, però, come uno strumento che possa indicare le direzioni in cui articolare l'idea di una pratica laboratoriale sufficientemente buona. Non quindi un prontuario pensato in un'ottica di problem solving, nella convinzione che la vera urgenza sia quella di individuare piani di attenzione e domande da attraversare per rendere un'esperienza come quella proposta da un laboratorio teatrale nella scuola, in grado di sviluppare al meglio le proprie potenzialità educative. Letta in quest'ottica la rubrica prodotta dal progetto Educarte può

---

<sup>152</sup> Vedi par. 2.3.4

diventare uno strumento esportabile: un modo di interrogare i significati, proponendosi di progettare, realizzare e valutare una pratica laboratoriale di arti performative sufficientemente buona. Riprendiamone quindi, anche se in modo diverso, le categorie e proviamo a fare un passo all'interno delle direzioni indicate per poi rilevare le domande che soggiacciono.

### **5.2.1 Modalità d'ingresso e presentazione del progetto a scuola**

Esiste innanzitutto un problema di realizzazione effettiva del laboratorio, in termini istituzionali ed economici (il piano dell'offerta formativa è compatibile con le finalità e le metodologie che il progetto intende realizzare? esiste la possibilità di reperire fondi per finanziare il progetto?). Superando il primo scoglio, si ha a che fare con tutte quelle difficoltà solitamente definite come "burocratico-organizzative": "ci siamo trovati dentro questo progetto in maniera un po' casuale, ed è stato un po' faticoso" (I,7,p.2) dice un'insegnante intervistata per il progetto Educarte. Colleghe appartenenti ad altre scuole, ugualmente denunciano "non si hanno mai notizie certe dei progetti che si faranno", "spesso si ha la possibilità di leggere il progetto solo dopo aver deciso di farlo", (I,12,p.7) "si chiede agli insegnanti di far parte di un gruppo senza spiegargli adeguatamente che cosa sia"(I,16, p.3) Sono i "cosiddetti problemi reali e quotidiani" su cui queste esperienze sembrano inciampare. Naturalmente non ci sono ricette che non passino per un sistema di significati di cui il singolo e il gruppo si deve ri-appropriare, ma che possono essere favoriti da uno sguardo che nel problema contingente -un problema di comunicazione istituzionale, per esempio- rileva la possibilità di immaginare e agire diversamente, cercando e creando e uno spazio non previsto.

Riferirsi al piano istituzionale ed economico per verificare l'effettiva pertinenza e realizzabilità del laboratorio, allora assume le caratteristiche di cercare le caratteristiche dello scenario in cui e da cui muovere. Diventa fondamentale prevedere i costi relativi al personale coinvolto (operatore esterno, personale docente, personale non docente), al materiale attinente alla realizzazione, ma anche all'attività di promozione, documentazione e, se possibile, monitoraggio. Si tratta, in sostanza, fin dalla primissima fase progettuale, di intendere il

progetto in un'ottica integrata, nel tentativo di istituire una collaborazione tra figure diverse e, se possibile, con diversi progetti e in prospettiva interdisciplinare. Diventa importante individuare le figure in grado di dare un supporto al reperimento fondi, prima fra tutti, il dirigente d'istituto e il capo dei servizi amministrativi. L'immagine della rete, l'importanza di costruirla passo passo, da parte di chi presenta il progetto, come da parte di chi l'accoglie, dovrebbe/potrebbe avere l'obiettivo di scongiurare uno dei pericoli più forti delle attività laboratoriali nella scuola: quello di essere vissuto come corpo a sé stante, isolato dal resto. La discontinuità, il carattere di rottura che l'esperienza teatrale e l'attività laboratoriale presentano rispetto al resto delle attività curricolare, rimane privo di un'importante possibilità di sviluppo se manca del supporto di un'ottica di ampio respiro che mira a istituire la possibilità di capitalizzare l'esperienze condotte, sia a livello dei destinatari diretti che a livello della scuola che tali esperienze accoglie e promuove. In larga misura l'ottica di cui si parla deve appartenere alla istituzione scolastica, ma siamo convinti che la mancanza di una visione più globale dei progetti si riverbera poi anche nelle scelte interne alla fase di progettazione, realizzazione e valutazione che riguardano invece più da vicino la conduzione di tale esperienze, che spesso, nelle storia della maggior parte dei progetti laboratoriali di arte performative, non ha niente a che fare con la figura di chi si fa carico di un dialogo con l'istituzione scolastica, e con ciò che essa rappresenta.

Un'altra questione rilevante riguarda le modalità di presentazione del progetto: è necessario che tutte le figure responsabili della scelta si confrontino non solo in merito alla organizzazione, ma sui significati in termini di condivisione di obiettivi, contenuti, metodologie e di definizione della collocazione migliore all'interno dell'attività scolastica.<sup>153</sup> E' importante inoltre che il progetto sia presentato ai genitori, al corpo docente che non ne prende parte. L'ottica ancora una volta potrebbe essere quella della rete, di costituire la possibilità di connessioni con altri progetti, con le discipline curricolari in prospettiva interdisciplinare. Nel momento in cui un progetto prevede la collaborazione di un operatore esterno, poi, diventa fondamentale garantire la possibilità uno

---

<sup>153</sup> Si veda capitolo III del presente lavoro.



scambio diretto tra l'operatore e il resto del corpo docenti. Lo scopo ancora una volta è quello di istituire spazi di condivisione di significati: il rapporto tra il laboratorio e il contesto scolastico che lo ha scelto, certo si svilupperà in situazione, ma è bisognoso di essere pensato e predisposto fin dall'inizio come uno spazio in cui i vincoli economici, logistici, strutturali, strumentali, organizzativi siano vissuti come punti di partenza da riconoscere, su cui costruire un'ipotesi di lavoro comune che interroghi il senso della proposta, trovando soluzioni possibili. In quest'ottica la presentazione del progetto al corpo docenti e ai genitori riveste un'importanza particolare: il conduttore, potrebbe ad esempio farsi carico di presentare la propria proposta cercando di renderne la materialità. L'ausilio di immagini, documentazioni fotografiche o video di lavori precedenti, potrebbero essere, qualora non utilizzati come spot pubblicitari, una proposta interessante perché obiettivi, metodologie, contenuti trovino un terreno di condivisione con insegnanti e genitori, da subito dotato di corpo, di immagini, di registri linguistici altri su cui la proposta intende giocare, diversi dal solo codice verbale. Questo implica naturalmente una prassi di conduzione impostata da subito attribuendo un significato importante alla documentazione come possibilità di rendere visibile cosa si intende per obiettivi, metodi, contenuti: possibilità interessante di comunicare significati, e ancor prima, di confrontare le proprie dichiarazioni con ciò che è "visibile" della propria pratica.

Pensare una visibilità del progetto, significa anche fare in modo che chi non ne prende parte direttamente, sia comunque messo a conoscenza dell'esistenza del progetto e delle modalità per accedervi. Questione questa che risulta naturalmente fondamentale nel caso in cui l'attività sia opzionale, ma non trascurabile anche nel caso di un'attività pensata come non opzionale.

### 5.2.2 Modalità di interazione tra conduttori di laboratorio e insegnanti

E' questo un aspetto di cui abbiamo già parlato in cui si palesa e si fa concreto il rapporto fra scuola e laboratorio<sup>154</sup>. Si tratta ancora una volta di una relazione che inevitabilmente si gioca in situazione, ma che può essere favorita dall'abitudine a considerare l'altro professionista come una risorsa da avvicinare, conoscere, con cui tentare di costruire una condivisione di significati e una collaborazione nelle forme e nei modi che debbono essere negoziati di volta in volta, sempre, però, nella consapevolezza di trattare un nodo emblematico per la riuscita del laboratorio stesso. Considerare il rapporto con l'altro professionista un nodo cruciale della proposta laboratoriale significa ancora una volta non possedere ricette, (è meglio che l'insegnante partecipi o che osservi? o che alterni fasi in cui osserva, in cui partecipa, in cui è addirittura assente?) ma vuol dire avvicinarsi con delicatezza e consapevolezza all'altro. Dice un artista: "è come se arrivassi in una casa dove c'è una famiglia che mangia a tavola, c'è un tavolone con il padre, la madre, i bambini che mangiano e arriva un estraneo. Io entro in una cosa che già funziona: va bene, va male, ci sono i rapporti che già ci sono. Io entro in questa cosa, quindi entro con molto rispetto, con molta delicatezza, non sono dirompente, né lo voglio essere.". (T.T, I, 1, p.11). La posta in gioco, lo abbiamo visto, è una esperienza dotata di significato per ciascuno dei protagonisti in campo, non solo i bambini/ragazzi, ma anche per i professionisti che entrano in classe. Quando a condurre è un operatore esterno alla scuola, si fa palese il problema di integrazione tra il laboratorio, rappresentato dall'operatore esterno e l'istituzione scolastica, rappresentato dall'insegnante, la cui presenza contemporanea nella classe chiede di essere pensata e vissuta come una possibilità da giocare per amplificare e dare maggior senso alla proposta che si va a fare. Posizione facile da sostenere a livello di dichiarazioni di principio, ma quando l'altro sembra essere un ostacolo al proprio lavoro con i bambini e i ragazzi, "perché -come ci è capitato di sentire da alcuni insegnanti- ci sono artisti che non sanno gestire la classe", oppure "perché -come rivendicavano alcuni artisti- "ci sono insegnanti

---

<sup>154</sup> L'interazione tra la componente adulta che prende parte al progetto è oggetto specifico del capitolo III.

che intervengono durante il laboratorio con modalità che ci sono estranee, per noi imbarazzanti”. La collaborazione può avere forme diverse, naturalmente, il punto di partenza è la consapevolezza dell’importanza di negoziarle, attribuirle valore, trovare la soluzione che meglio si adatta alla soluzione di “quel particolare contesto, di quelle particolari figure professionali”. Il partenariato<sup>155</sup> inteso come forma di collaborazione tra scuole e organizzazioni artistiche (ad esempio, scuole drammatiche o enti teatrali che formano attori) di per sé non risolve il problema delle due figure adulte, ma offre la possibilità di mettere a fuoco, nel momento formativo di chi andrà ad operare nella scuola, l’importanza di costruire un rapporto con l’altro professionista. Il problema dell’integrazione tra laboratorio e istituzione scolastica compare anche laddove il laboratorio è condotto da insegnanti: qui, in modo meno esplicito, ma ugualmente efficace, è il comportamento degli insegnanti non direttamente coinvolti nel laboratorio che può amplificare o depotenziare l’esperienza proposta, rendendo difficile il lavoro di chi conduce, privandolo del supporto necessario in termini di disponibilità a collaborare, sia in termini pratici che nel creare interesse, attenzione, attribuzione di valore alla proposta da parte dei ragazzi e dei genitori. Di chi sono i bambini/ragazzi durante un laboratorio? Difficile, in situazione, ammettere che non sono di nessuno, che la scommessa educativa è proprio giocata sulla possibilità che i bambini e i ragazzi appartengano a se stessi, e che la responsabilità educativa, di un’artista come di un’insegnante, di portarli a questo traguardo non può essere impresa solitaria ed escludente, passa per i contenuti, ma anche – e forse soprattutto- per le modalità con cui qualsiasi figura adulta che li accompagna sa costruire connessioni a volte faticose, ma in parte sempre possibili, rendendo così praticabile il dialogo con se stessi e con gli altri, con livelli di profondità e forme diverse, a volte da inventare.

---

<sup>155</sup> La conduzione in regime di partenariato è oggetto specifico del prossimo capitolo.

### 5.2.3 Le dimensioni strutturali della proposta laboratoriale

Ancora una volta definire le dimensioni strutturali ci mette in rapporto con quello che pensiamo sia una pratica laboratoriale sufficientemente buona. Ogni proposta laboratoriale ha una configurazione propria dipendente sicuramente dagli obiettivi e dalle finalità che il progetto si dà, ma anche dal fatto che molto spesso l'articolazione di spazi, dei tempi, l'uso di materiali è frutto più che di una scelta, di una negoziazione tra chi propone il progetto e l'istituzione che lo ospita. Per questo occorre ripensare al cosiddetto "setting educativo", in termini di dimensioni strutturali a volte date, a volte da negoziare, sempre da intendere come vincoli e possibilità. Molte volte si lamenta, da parte di insegnanti e operatori, un problema di spazi, mancano a livello strutturale e logistico degli spazi che possano essere adibiti a laboratorio, molte volte si tratta di spazi residuali (esempi: dormitori adibiti a laboratori, aule con pavimenti in cui non ci si può sdraiare) adattati per l'occasione: i vincoli delle nostre scuole a livello logistico sono molti, che fare in quei casi? Molto probabilmente si tratta di mettersi nell'ottica di una costante operazione di risignificazione degli spazi orientata ad individuare degli spazi stabili da dedicare al laboratorio, se possibili diversi da quelli della quotidianità per collocazione o per possibilità di trasformazione, liberi da ingombri con la disponibilità di materiali eterogenei e non consueti. Come per gli spazi anche i tempi chiedono di essere costantemente pensati come fondamentali nel determinare la configurazione globale della proposta. Dal punto di vista delle dinamiche di gruppo cosa assai diversa è, ad esempio, se il progetto è obbligatorio per gli allievi (inserito cioè nelle ore curricolari) o se il progetto è opzionale (se i bambini/ragazzi e le loro famiglie hanno possibilità singolarmente di scegliere se aderire alla proposta o meno). Anche per i più giovani la scelta di una determinata attività apre un capitolo interessante: come per la componente adulta, la scelta può essere occasione per un'attivazione precedente all'attività vera e propria. Discorso interessante se riferito soprattutto alla secondaria di primo grado, dove potrebbe essere importante a livello motivazionale e di autonomia, un'adesione su base opzionale, anche se- indubbiamente- vale il discorso, evidenziato da alcuni scritti dei ragazzi- per cui, a volte, si inizia contro voglia una cosa che si

scopre solo alla fine come entusiasmante, come spesso accade per apprezzare, a volte, è necessario, a tutte le età, essere indotti ad assaggiare. Relativamente ai tempi, c'è da tenere presente un discorso di durata complessiva del progetto che tenga conto delle risorse economiche disponibili, consenta lo sviluppo di un percorso emotivo a quanti ne sono coinvolti e che insieme non incida negativamente, in termini di ore sottratte, sulla didattica disciplinare. La negoziazione della distribuzione degli incontri (possibilmente continuativa e non dilatata) e della loro collocazione oraria (molto spesso preferibile con cadenza settimanale) non può che partire dalla effettiva disponibilità economica, logistica per negoziare una collocazione oraria non residuale, integrata nel progetto complessivo della scuola. La composizione del gruppo è sicuramente un'altra variabile assai importante nella strutturazione della proposta. Naturalmente cosa assai diversa da punto di vista delle dinamiche di gruppo e delle motivazioni è lavorare con un gruppo classe (con un gruppo cioè già abituato a lavorare insieme) o con un gruppo interclasse (provenienti da classi diverse), differente se si lavora all'interno dell'orario scolastico, o nell'orario extrascolastico, così come se, nella scuola d'infanzia, si sceglie di proporre l'attività alla sezione (solitamente eterogenea per età) piuttosto che a un gruppo di intersezione (solitamente omogenea per età). Le variabili nella definizioni della collocazione sia spaziale che temporali come quelle relative alla composizione del gruppo sono tante, ciascuna di esse determina una configurazione strutturale della proposta che dialoga in forme e modi da declinare in fase di progettazione in base agli obiettivi e alle finalità che si propone il laboratorio, importante averne chiara consapevolezza fin dall'inizio.

#### **5.2.4 L'importanza di leggere la pratica di conduzione secondo categorie significative**

Naturalmente le dimensioni che abbiamo definito come strutturali coincidono con le dimensioni strutturali di qualsiasi dispositivo pedagogico<sup>156</sup>, le scelte che

---

<sup>156</sup> Il concetto foucaultiano di dispositivo, di difficile definizione, è stato introdotto nel dibattito pedagogico da Riccardo Massa, soprattutto in *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1990, e in *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma - Bari 1998.

vengono fatte riguardo ad esse sono il primo passo per costruire e leggere la proposta. Leggere la propria proposta così come leggersi in situazione, risulta fondamentale per orientare la propria pratica: significa inevitabilmente selezionare aspetti e dimensioni ritenute significative e qualificanti.

In questa ottica diventa interessante riferirsi ad alcune qualità emergenti della situazione difficili da rendere in termini analitici.

Il clima di lavoro, ad esempio, si palesa, lo abbiamo visto, come una qualità emergente nella relazione fra conduttore/i e coloro che sono condotti. Alcune domande possono guidare e orientare la lettura del clima del lavoro in termini di un clima di lavoro attivante o meno. Sono domande relative, soprattutto, ai tempi interni alla proposta: la possibilità di leggere un clima attivante vuol dire poter individuare dei cambiamenti di ritmo nella proposta. Che ritmo ha la proposta? E' mono-ritmo (sempre lento, sempre incalzante), o giocato sulle variazioni di ritmo (ora incalzante con consegne sempre diverse, ora lento, con la possibilità di indugiare sulle cose), è prevista una storia nel ritmo interno di ogni singolo incontro, un inizio, uno svolgimento, una chiusura? Il ritmo della proposta è sintonico col ritmo del gruppo, è attento ai ritmi personali di ciascuno? La proposta è stata progettata in ogni singolo momento, o la strutturazione della proposta risponde all'idea di un canovaccio da costruire insieme agli altri protagonisti? E ancora "il fare" promosso all'interno dell'attività, che ruolo assegna allo sperimentare in prima persona? Come il conduttore accompagna questo sperimentare? Che ruolo ha il corpo nell'esperienza? Che spazio c'è per elaborare l'esperienza? Con quali modalità è proposta quest'ultima? Se è vero infatti che l'attività all'interno di laboratorio performativo si gioca sull'asse corporeo-affettivo, è altrettanto vero che la possibilità di amplificare tali esperienze equivale a renderle disponibili per essere tradotte, in codici e linguaggi diversi, in modo tale che queste possano, forse, essere raccontate, ma ancor prima possano raccontare a ciascuno parti di sé. Tutto ciò ha a che fare con l'importanza di quello che Baldacci chiama il momento metacognitivo<sup>157</sup> all'interno del laboratorio e può attraversare la proposta secondo due direzioni fondamentali: la prima

---

<sup>157</sup> Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica*, in Nando Filograsso e Roberto Travaglini (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano, 2004

appartiene direttamente alle modalità di proporre l'attività, la seconda (di cui si dirà più avanti) al senso e alle modalità con cui viene pensata e realizzata la documentazione e la valutazione dell'attività. E' questo un nodo assai interessante: non si tratta infatti di concepire il momento della meta-cognizione, o come preferiamo dire, della dimensione riflessiva come un momento a parte nella proposta dell'attività, ma di pensare all'attività come potenzialmente sempre intessuta di micro momenti riflessivi, in cui si dà forma, non necessariamente con parole, a ciò che viene fatto e al processo che lo ha originato: banalmente l'attività di raccontare e raccontarsi ciò che è accaduto, di fare un disegno, di confrontare il proprio vissuto, le proprie attribuzioni di senso in una piccola discussione che si accende spontaneamente. Sono attività consuete all'interno di qualsiasi laboratorio, a cui, però, può essere data una rilevanza differente, non tanto in termini "di tempo dedicato a", ma di significatività: le variabili riguardano naturalmente l'età dei destinatari, il momento del laboratorio, ma anche, ne siamo convinti, l'attribuzione di valore che il conduttore assegna a tale dimensione, nelle modalità di proporre la sua attività. Domanda fondamentale dunque diventa che ruolo gioca all'interno della proposta il momento dell'elaborazione dell'esperienza? Con che modalità è proposta? Questa ha a che fare anche con il registro comunicativo utilizzato: quanto, ad esempio, è valorizzato il lavoro tra pari, con la possibilità di apprendere da ciò che gli altri fanno o pensano, che significa: la comunicazione è pensata unicamente come comunicazione che va dal conduttore al gruppo e anche come comunicazione distribuita tra i membri del gruppo? Che idea di costruzione di conoscenza c'è in quel fare, come renderlo disponibile per essere visto, letto, tradotto, perché produca un senso ulteriore? Come, dunque, impostare in quest'ottica la documentazione? Tutte domande utili a nostro parere ad uso di chi ha intenzione di progettare, realizzare e valutare un laboratorio di arti performative considerando come qualità emergente ed orientante un clima attivante. Con ogni probabilità si tratta di rendere esplicito la possibilità di cui parla Baldacci di articolare il discorso sul laboratorio seguendo le suggestioni deweyane: il laboratorio come contesto fisico e simbolico al tempo stesso. Scrive Baldacci "lo spazio materiale, senza atteggiamento mentale è vano; ma l'atteggiamento senza le condizioni materiali

adeguate rischia di risultare impotente”.<sup>158</sup> Allora la questione del laboratorio di arte performative diventa: lo spazio fisico del laboratorio, riesce a diventare anche spazio mentale? che cura degli spazi c'è, che margine di risignificazione dello spazio c'è? Lo spazio, come “il fare” del corpo, delle emozioni, delle parole possono essere usati in tanti modi da parte del conduttore, in che senso, con che significato viene promosso il fare, l'agire all'interno del laboratorio? Se l'arte ha a che fare con le forme e la sensibilità può essere significativo chiedersi come emerge la forma/il senso di quel fare? O ancora quali forme/sensi sono riconosciuti a quel fare? Come sono promossi da ciò che il conduttore fa e dice? Un fare attivante è quindi ritenuto un fare che è proposto e riconosciuto come qualcosa capace di dare e ricevere senso, sfondo capace di far risaltare il senso delle cose, orizzonte in cui iscrivere sensi possibili e non ancora esplorati, ma anche senso esso stesso che deve e può essere tradotto, tradendolo certo, ma fornendogli anche possibilità ulteriori. Come viene letto il senso di quel fare, da parte del conduttore stesso, dell'insegnante (se presente), da parte dei bambini e ragazzi? Domande ancora una volta che possono aiutare a individuare le direzioni su cui la propria pratica di conduzione può orientarsi. Se siamo convinti che i bambini/i ragazzi che vivono l'esperienza del laboratorio così come gli adulti che la propongono costruiscono conoscenze e identità, vale per loro quello che scrive Anna Maria Freschi<sup>159</sup> “fare esperienza non significa semplicemente agire, ma dare forma e senso a ciò che si fa in relazione a ciò che si è stati, si è, si vuole essere”.

#### **5.2.4.1 Leggere la conduzione come qualità emergente**

Si palesa una possibilità ulteriore, quella di poter leggere la conduzione stessa come qualità emergente. Ma quale è il vantaggio di leggere la conduzione come qualità emergente di un sistema complesso<sup>160</sup>? Che cosa significa in termini meno astratti per un conduttore di laboratorio?

---

<sup>158</sup> Baldacci, Il laboratorio come strategia didattica, in Filograsso, Travaglini, 2004, op.cit. p.88

<sup>159</sup> Anna Maria Freschi, Linguaggi artistici e ambienti di apprendimento, in Alessandra Anceschi (a cura di) *Musica e educazione estetica*, EDT, Torino, 2009

<sup>160</sup> Si fa qui riferimento naturalmente ad una lettura sistemico relazionale, Bradford P. Keeney, *L'estetica del cambiamento*, Astrolabio, Roma, 1985



Significa innanzitutto mettere da subito in relazione la tipologia di conduzione (individuale, di gruppo, con la presenza o meno dell'insegnante) con gli stili di conduzione, qualcosa che ha intimamente a che fare con l'esperienze precedenti, il modo di essere nella relazione con gli altri e con la consuetudine ad abitare un ruolo professionale, (insegnante, operatore artistico, educatore teatrale), con il modo di raffigurarsi quello che un conduttore dovrebbe fare, a cui prestare attenzione. La possibilità di leggere la conduzione in una maniera complessa, e insieme, produttiva anche per chi la abita, è quella di considerarla una caratteristica che emerge dalla relazione con chi è condotto o si vorrebbe condurre e del contesto in cui tutto ciò avviene. Non qualcosa, dunque, che appartiene unicamente al conduttore, alla sua storia, al suo stile, ai suoi significati, ma che risulta dall'incontro con il gruppo, con i singoli, con il contesto scolastico che tutti li ospita e che tutti contribuiscono a creare. Cosa significa questo in termini pratici?

In primo luogo per riprendere le parole di Bertolini, già sottolineate in precedenza, "tutte le metodologie e tutte le tecniche acquistano o no un valore a seconda della direzione in cui vengono usate, ovvero del senso che riesce a dar loro chi nel concreto le usa"<sup>161</sup>. Come dire una banalità, per niente scontata, che quando parliamo del senso del teatro nella scuola, non possiamo prescindere, come prima cosa, dal senso che le tecniche teatrali hanno per chi nel concreto le propone nella scuola, che in termini ancora più concreti significa chiedersi: come fornire al conduttore la possibilità di leggere "il suo fare" secondo delle categorie che risultino significative per il proposito di educare attraverso l'arte? Cosa fa il conduttore, cosa fanno i bambini in un laboratorio di arti performative? Quali significati sono attribuiti all'esperienza laboratoriale dal contesto?

Possiamo ad esempio rilevare che se un laboratorio di arti performative riesce a costruire un clima attivante possiamo descrivere il fare del conduttore, grosso modo, in termini come:

rispetta, è in ascolto, è disponibile, è partecipe, è attento alle emozioni, si mette in gioco personalmente, dà tempo, non propone forzature, sa modulare le richieste, valorizza diverse modalità,

---

<sup>161</sup> Piero Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965, p. 83

diversi linguaggi, promuove la libertà di fare domande, critiche, esprimere dubbi, è seriamente giocoso sostiene la rilettura dell'esperienza.

Così i bambini se attivati agiscono in un modo che potrebbe essere descritto come

sperimentano modalità, linguaggi, azioni, materiali diversi, propongono, improvvisano, domandano, creano, manifestano desideri, perplessità, critiche, danno spazio alle emozioni, provano piacere nel fare, sono responsabili, sono aperti alla riflessione.

Tutte azioni che possono essere oggetto di cura, attenzione da parte del conduttore per orientare la propria pratica, per leggere il proprio fare nei termini della costruzione di un clima di lavoro attivante.

#### **5.2.4.2 La conduzione nell'ottica riflessiva**

La riflessione proposta da questo lavoro indica delle dimensioni ritenute fondamentali<sup>162</sup> con cui il conduttore può leggere e riflettere sul proprio fare: così emerge la figura del conduttore che come l'improvvisatore sa pensare attraverso la propria arte, in modo tale in cui possa comunque essere garante di un ambiente protetto, orientato alla meta, promotore di inclusività e attento alla dimensione del gruppo, capace di mettere il proprio "essere artista" al servizio della singolarità di ciascuno, capace di preservare lo spazio e il gusto del gioco, insieme alla necessità di riferirsi alle regole. E' un modo in cui leggere la conduzione indicandone le caratteristiche salienti, quelle che possono orientare una pratica nel momento in cui viene progettata, realizzata e valutata.

Probabilmente si tratta di categorie ogni volta da articolare e accentuare meglio a secondo di quale sia il senso, le finalità e gli obiettivi, attribuiti dal particolare progetto, ma insieme a delle dimensioni significative vi è l'indicazione di una via da seguire per continuare tale lavoro, il dialogo con le immagini di conduzioni che ciascuno conduttore porta della sua figura: una via significativa che ha il pregio di suggerire uno scavo dentro le direzioni di senso che appaiono a uno

---

<sup>162</sup> Le dimensioni sono quelle dell'attenzione all'ambiente protetto, dell'orientamento al prodotto, al piacere e la concentrazione del gioco, la dimensione del gruppo, della diversità di cui ciascuno è portatore, la consapevolezza di lavorare per l'autonomia degli allievi non per una loro seduzione, il saper pensare attraverso l'arte che si propone. Tali dimensioni sono articolate, approfondite e specifico oggetto della riflessione del cap. IV del presente lavoro.

sguardo che interroga le immagini come testi reticolari, multiprospettici, come metafore, qualcosa che permette di andare alla ricerca di connettori che stanno alla base di più ordini di discorsi.<sup>163</sup> Come dice Rigotti, a proposito dell'arrivare alla cosa attraverso la metafora "Forse della cosa non coglierò l'essenza, l'aspetto decisivo: sicuramente ne coglierò aspetti non banali e scontati"<sup>164</sup>

In quest'ottica diventa interessante tenere assieme le direzioni di senso e alcune immagini particolarmente significative, tentare di leggere i discorsi dentro cornici differenti.

Queste suggeriscono la necessità di lasciare aperte alcune domande: una fra tutte "cosa significa pensare attraverso la propria arte"? Si tratta di linguaggi diversi, di forme di apprensione della realtà differenti, di forme di espressioni/ di comunicazione che rapporto hanno col nostro pensare? Significa che esistono diverse modalità di pensiero, vuol dire che pensare musicalmente o teatralmente è diverso dal semplice pensare? In che rapporto stanno? "Riflettere -scrive Anna Maria Freschi- significa anche riflettersi, cioè avere la possibilità di rappresentare e rappresentarsi l'esperienza"<sup>165</sup>. In questa prospettiva non si tratta semplicemente di sollevare questioni dal sapore filosofico fini a se stesse, lontane dalla pratica concreta, ma di attraversare questioni che permettono di riconoscere, a un livello più profondo, le proprie soluzioni, il proprio stile di conduzione come appartenente a un modo, il proprio, di dare senso e forma al pensare proprio e altrui. Si tratta di sospendere l'urgenza di agire, certo, ma solo per provare ad agire poi in una maniera diversa: qualcosa che probabilmente appartiene alla professioni che possono intendere il proprio fare come "una pratica riflessiva".

---

<sup>163</sup> La ricerca delle metafore è stata pensata come direzione importante all'interno dell'intero percorso euristico, sia quello più legato all'esperienza del progetto Educarte che in quello relativo al presente lavoro: in un discorso che vuole attraversare, anche se in maniera non frontale, la creatività il ricorso alle metafore, o meglio l'attenzione all'ordine metaforico dei discorsi risulta una significativa chiave ermeneutica andando alla ricerca di principi organizzativi che stanno alla base di più ordini di discorsi. Il riferimento è agli studi sulla metafora, al vasto dibattito sollevato dal testo di George Lakoff e Mark Johnson (*Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, 1980) che inaugura la CMT (Conceptual Metaphor Theory), promuovendo lo studio della metafora come fenomeno sistematico e pervasivo della lingua e del pensiero umano e – in quanto tale - come oggetto di studio delle discipline linguistiche e cognitive.

<sup>164</sup> Francesco Rigotti, *La filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara, 2004

<sup>165</sup> Anna Maria Freschi, *Linguaggi artistici e ambienti di apprendimento*, in *Musica e educazione estetica*, op. cit

### 5.2.5 Modalità di documentazione: funzioni e destinatari

E' questa una voce particolarmente importante, perché in essa convergono molti dei nodi che abbiamo incontrato nella nostra riflessione. Scrive Rosa Di Rago, "L'invenzione di nuove modalità per documentare i percorsi di teatro della scuola appartiene alle competenze del conduttore di laboratorio o dei partner che si assumono l'impegno della co-conduzione."<sup>166</sup>; si tratta di una questione particolarmente importante, solitamente trascurata da parte dei conduttori. Molto spesso infatti la performance finale è considerata come la comunicazione con l'esterno di cui ogni progetto ha bisogno, e insieme, anche occasione per gli appartenenti al gruppo laboratoriale di rileggere la propria esperienza nel complesso. Sicuramente può essere così: l'evento finale, quello che è stato efficacemente definito da un'artista "come il rito di chiusura", si presenta come il momento visibile del percorso laboratoriale, occasione per poter comunicare con l'esterno in modo particolarmente significativo e pregnante. Ma la performance, piuttosto che la lezione aperta possono essere concepite in tanti modi, sarebbe interessante poter pensare a una formula il cui il prodotto finale fosse anche occasione di rendere visibile il processo in termini più espliciti. Le nuove tecnologie potrebbero rappresentare sicuramente dei supporti interessanti: il video box (le interviste videoregistrate ai protagonisti del laboratorio), piuttosto che la presentazione di alcuni stralci di laboratorio, o semplicemente le foto di alcuni momenti del laboratorio potrebbero essere un modo per raccontare il processo, per renderlo visibile, per fornirne gli elementi ritenuti significativi. Probabilmente si tratta di soluzioni difficilmente praticabili per ostacoli di ordine strumentale, tecnico, economico, sicuramente prevedere un monitoraggio sistematico tramite video è un'esperienza fortunata all'interno della scuola, ma la domanda che a noi pare comunque interessante è: perché a fronte di tanto parlare di rapporto processo/prodotto solitamente ciò che si presenta all'esterno è solo il prodotto finale, certo importantissimo, emblematico, segno inequivocabile di un processo, ma perché non rendere tale processo maggiormente esplicito. Attenzione non si intende assolutamente

---

<sup>166</sup> Rosa Di Rago e Roberta Carpani, *op.cit.*, 2006, p. 27

avanzare l'ipotesi che le performance/le lezioni aperte possano, o peggio, debbano lasciare il posto a "discorsi su", sullo spettacolo o sul valore delle proposte, ma che forse nella maniera di impostare, allestire, realizzare un momento conclusivo del laboratorio (performance, lezione aperta, autovalutazione con il gruppo) si possono tenere assieme e cercare di rendere visibili le principali direzioni di senso che il percorso ha cercato di sottolineare: non servono grandi discorsi, ma avere l'idea di come organizzare il materiale di documentazione raccolto.

Si tratta ancora una volta di tenere presenti alcune domande molto generali, articolando la risposta in relazione ai significati fin qui emersi. Che cosa documentare? Come documentare? Ma soprattutto, perché documentare?

La documentazione può avere naturalmente forme e declinazioni assai differenti, decisivo naturalmente lo scopo e i destinatari per cui viene pensata e realizzata. Proviamo a soffermarci sui tre principali destinatari: il/i conduttore/i, il gruppo, il contesto esterno.

Una documentazione pensata ad uso della conduzione, infatti, ha la funzione fondamentale di consentire uno sguardo riflessivo della pratica di conduzione e, insieme, una possibilità di riprogettazione. In quest'ottica i diari di bordo possono costituire una possibilità di memoria e di lettura della pratica assai significativa: un modo per raccontare e ricordare, per poter annotare vissuti, commenti, ma anche per poter assumere uno sguardo selettivo, su alcune dimensioni riconosciute come fondamentali per la pratica che si realizza. In quest'ultima accezione è importante che i diari di bordo possano essere pensati secondo dei piani di attenzione riconosciuti da chi li utilizza come nodi cruciali della pratica in questione. La forma narrativa o strutturata, può ugualmente rispondere al proposito di tenere presenti tali piani di attenzione. Certo è che un uso assai interessante di tale modo di documentare sarebbe quello di creare degli spazi di riflessione a partire da un confronto e una lettura con chi sperimenta pratiche analoghe di conduzione: possibilità di rilettura e occasione di condivisione rimangono, dunque, come suggerisce Monica Guerra<sup>167</sup>, i tratti distintivi di qualsiasi attività documentativa. In una seconda accezione la

---

<sup>167</sup> Monica Guerra, *Muri che parlano, significati e attenzioni nel predisporre la documentazione a parete*, in Monica Guerra, *Progettare esperienze e relazioni*, Junior, Bergamo, 2008, p.33

documentazione può essere pensata ad uso del gruppo di lavoro: in questo caso l'attività documentativa può essere pensata come una sorta di memoria interna al gruppo. Nelle scelte di cosa e come restituire il percorso e l'agire del gruppo, sta un'importante possibilità di elaborazione dell'esperienza: fornire lo spazio e una modalità di rileggersi può essere un momento significativo per qualsiasi età del gruppo in questione. Naturalmente in questo caso, è importante in fase di progettazione prevedere tale attività come parte integrante degli incontri, come azione del gruppo, non sul gruppo: si può trattare di disegni, foto, registrazioni di conversazioni, videoregistrazioni di momenti particolari, una sorta di filo rosso fatto dei significati elaborati sulla situazione dai diretti protagonisti secondo forme e codici espressivi ritenuti idonei. In questo modo il materiale fornito dai partecipanti è organizzato secondo un'ottica restitutiva e la documentazione così prodotta diventa capace di illuminare e essere occasione per risignificare l'intero percorso, l'agire di tutti e di ciascuno. Una terza alternativa è quella di concepire la documentazione allo scopo di presentare all'esterno il processo che è avvenuto: ancora una volta si tratta di una rilettura e di una condivisione che accentua, questa volta l'attenzione, sul come comunicare: si cerca un modo efficace per rendere visibile il percorso e ciò che esso ha rappresentato per chi l'ha compiuto. Diventa in questo caso fondamentale organizzare il materiale con cui comunicare all'esterno, non solo in base ai destinatari a cui si pensa (il contesto scolastico, le famiglie, altre agenzie educative presenti sul territorio), ma individuando con chiarezza cosa si ritiene fondamentale far passare a chi quella esperienza non ha vissuto. Interessante chiedersi e chiedere a chi organizza il materiale grezzo della documentazione di tenere ferme alcune domande generali, che immagini di laboratorio teatrale emerge da quel materiale, cosa si fa quando si fa teatro con i bambini e i ragazzi a scuola?

Separare i differenti usi della documentazione è sicuramente funzionale in una chiave espositiva che si propone di metterne a fuoco alcune rilevanti potenzialità, naturalmente dal punto di vista pratico, la questione si complica in termini della disponibilità di strumenti, tecniche e soprattutto di tempo ed energie per confezionare un prodotto che possa essere di facile e immediata fruizione anche per chi non ha preso parte all'esperienza.

Sarebbe interessante pensare, però, che la documentazione al pari della performance o lezione aperta finale possa rappresentare un prodotto del laboratorio artistico performativo, ma un prodotto che parla e racconta il processo, con immagini, con parole, con gesti, con qualsiasi codice comunicativo sia ritenuto idoneo. Per questo inventare forme di documentazioni agili e significative, potrebbe essere un'importante quanto necessaria scommessa per ogni conduttore. Diverse le ragioni.

La prima ha a che fare con la professionalizzazione della figura del conduttore, intesa come possibilità di acquisire un expertise nel proprio lavoro, attraverso una pratica riflessiva che può fare tesoro dell'esperienze precedenti e che si dispone ad apprendere in maniera sistematica dall'esperienza che si sta realizzando, creandosi l'occasione di rileggerla secondo categorie in parte date, in parte sempre da approfondire e articolare.

La seconda riguarda da vicino la possibilità di pensare all'elaborazione dell'esperienza come un momento che attraversa qualsiasi fare e in misura particolare il "fare artistico" del laboratorio teatrale: pensare a tale momento per produrre una documentazione interna, significa in prima battuta scegliere di provare a mostrare non solo il fare, ma i numerosi significati in esso implicati.

La terza riguarda la necessità, di cui si è parlato in precedenza, di una visibilità che sia antidoto alla tradizionale marginalità con cui, più o meno consapevolmente, si guarda alla cultura artistica rispetto a quella scientifica. Si tratta non solo di rendere visibile agli altri l'esistenza del laboratorio di arte performative, ma di cercare di farne intuire la complessità e la ricchezza, giocando sulla possibilità, tipica di ogni forma d'arte, di poter dare forma al senso, o meglio ai molti sensi possibili e co-presenti.

## VI capitolo

# LA FORMAZIONE DEI RESPONSABILI DI UN LABORATORIO ARTISTICO-PERFORMATIVO NELLA SCUOLA

### 6.1 Una questione di educazione artistica, una questione di educazione

Ancora una volta le parole di Francesco De Bartolomeis ci aiutano a mettere a fuoco una questione cruciale:

“Il tema del rapporto dei bambini, dei ragazzi e degli adolescenti con l’arte – scrive il pedagogo torinese- ha una marcata specificità. Ma se ci si occupa subito degli allievi, dei loro apprendimenti e delle loro attività nel campo dell’arte molto probabilmente ci si mette sulla strada che arriva al capolinea del giocare con l’arte o di rappresentazioni convenzionali. Volete veramente giovare ai bambini, ai fanciulli, agli adolescenti? Metteteli provvisoriamente da parte, e cercate prima di diventare competenti. Solo dopo potete sperare di essere interlocutori validi. Va preso il giro largo e occuparsi di arte indipendentemente dall’uso educativo che se ne fa con allievi ai vari livelli di età. Anzitutto siamo in questione noi come adulti.”<sup>168</sup>

E’ proprio questo il punto su cui ci vorremmo focalizzare, un nodo che risulta decisivo: il laboratorio di teatro letto come una questione di educazione artistica finisce col diventare una questione di educazione, importante e significativa, e

---

<sup>168</sup> Dall’intervista a Francesco De Bartolomeis di Daniela Grossi *La valutazione produttiva*, pubblicata sul sito internet di Villa Franceschi, galleria d’arte moderna e contemporanea, reperibile alla pagina internet [www.villafranceschi.it/archivio/numero\\_03/galleria/index.html](http://www.villafranceschi.it/archivio/numero_03/galleria/index.html)



come tale, una questione che, come suggerisce De Bartolomeis, chiama in causa “noi come adulti” ancor prima del rapporto dei bambini/ragazzi con l’arte. Che rapporto intratteniamo con l’arte? Cosa pensiamo sia l’arte? Che rapporto riteniamo abbia con educazione? ”Va preso il giro largo”, non c’è altra strada, ogni scorciatoia, ogni strategia formativa che non passi necessariamente anche per un’ipotesi di ricerca dei e sui significati, rischia di avere gambe troppo corte per potersi permettere di immaginare una pratica che possa essere occasione preziosa di coltivare identità personali, quella degli allievi e insieme, anche se in modo differente, quella degli adulti responsabili della proposta. Potrebbe sembrare fin troppo scontato ricordare come scriveva De Bartolomeis già nel 1976 che “Per insegnare qualcosa bisogna averne fatto personale esperienza (...) per dare posto alla creatività l’insegnante deve aver fatto esperienze creative; se vuole curare i rapporti interpersonali deve aver lavorato in gruppo nei periodi della sua preparazione o nei corsi di aggiornamento”<sup>169</sup> Il che solleva alcuni interrogativi: L’insegnante per servirsi dell’arte in funzione educativa, che esperienze deve aver fatto? E specularmente, l’artista per servirsi della sua arte in campo educativo, che tipo di preparazione deve avere ricevuto? Da più parti sembra arrivare il messaggio “si impara a condurre il laboratorio, conducendolo”: niente da eccepire ad una logica dal sapore deweyano, se non fosse per un piccolo dettaglio. Ancora una volta si tratta di non considerare la marginalità come una sorta di epifenomeno a sua volta marginale, il suo radicamento affonda le radici ben oltre la superficie: “l’imparare facendo” di Dewey, è un fare che apre alla riflessione, attraversato e orientato verso una riflessività che non è momento giustapposto, ma che iscrive quel fare nell’orizzonte della ricerca. La questione della formazione delle figure responsabili del laboratorio, chiede un respiro più ampio, in grado di capitalizzare sia le riflessioni sul teatro nella scuola che le molte esperienze dirette ‘sul campo’, maturate in prevalenza da attori e registi provenienti da scuole e corsi di teatro, oppure da animatori, educatori e insegnanti che hanno

---

<sup>169</sup> Francesco De Bartolomeis, *La professionalità sociale dell’insegnante*, Feltrinelli, Milano, 1976, p.213

integrato il loro curriculum con competenza teatrali. C'è chi, come Arrigoni<sup>170</sup>, è convinto che si stia andando verso la costruzione di una professionalità autonoma e specializzata nella costruzione di percorsi espressivi del teatro nella scuola, superando le due tipologie che si stanno esaurendo del conduttore/docente o docente/conduttore. Altri, come Fiaschini<sup>171</sup>, che pur ritenendo tale profilo destinato a trovare sempre più consensi, denunciano come ancora troppo isolati e sporadici i corsi di formazione specifica, incentrati sulla figura professionale di un operatore teatrale appositamente preparato a condurre interventi a mediazione sociale. D'altra parte, ci ricorda Roberto Pavanello<sup>172</sup>, il dibattito sul teatro della scuola sembra dividersi a proposito della questione formativa del conduttore in due schieramenti: da una parte quelli che -come Oliva, Bernardi<sup>173</sup>- ritengono preferibile l'Insegnante-teatrante, dall'altra quelli che -come Perissinotto, Cuminetti<sup>174</sup>- prediligono l'alternativa dell'insegnante col teatrante, il cosiddetto partenariato.

Si tratta in entrambi i casi di formule interessanti e, probabilmente, anche a livello istituzionale, non si tratta di scegliere l'una o l'altra in modo aprioristico e definitivo, ma di valutare la questione dal punto di vista dei "guadagni" di

---

<sup>170</sup> Nicola Arrigoni, *Le attese incrociate: il teatro visto dai banchi, dalla cattedra e dal palcoscenico*, in Rosa Di Rago, Roberta Carpani (a c. di), *Il giullare del curriculum, Il teatro dei ragazzi e della scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2006, p. 65

<sup>171</sup> Fabrizio Fiaschini, *Un questionario sui laboratori teatrali a scuola*, intervento del 9/11/2005 di introduzione all'opuscolo "Per una mappatura delle pratiche di teatro laboratorio nelle scuole: l'ipotesi del questionario" prodotto dall'università e dal Comune di Pavia pubblicato su internet sul sito *teatreducazione*, reperibile alla pagina: [www.teatreducazione.it/archivio%20testi/UN%20QUESTIONARIO%20SUI%20LABORATORI%20A%20SCUOLA.htm](http://www.teatreducazione.it/archivio%20testi/UN%20QUESTIONARIO%20SUI%20LABORATORI%20A%20SCUOLA.htm)

<sup>172</sup> Roberto Pavanello, *Teatro e curriculum*, aprile 2002, pubblicato sul sito dell'Agenzia Nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, Nucleo Territoriale Lombardia, Ex IRRE Lombardia) reperibile alla pagina <http://old.irrelombardia.it/teatro scuola/approfondimenti.htm>

<sup>173</sup> Tali posizioni sono rintracciabili nella produzione di Gaetano Oliva, si veda ad esempio, *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo allaform-a-zione*, Led, Milano, 2005 o ancor dello stesso autore (a cura di) *Il teatro della scuola. Aspetti educativi e didattici*, Led, Milano 1999, o ancora *Il laboratorio teatrale*, Led, Milano 1999. Bernardi *Il teatro sociale, L'arte tra disagio e cura*, Roma, Carocci, 2004 o *Il caso Lombardia. Strategie della comunicazione teatrale nella formazione scolastica*, in B. Cuminetti (a cura di) *Teatro ed educazione in Europa. Inghilterra e Belgio*, Milano, Guerini, 1994, pp. 103-117.

<sup>174</sup> Tali posizioni sono rintracciabili in Loredana Perissinotto, *Teatri a scuola. Aspetti, risorse e tendenze*, Utet Università, Milano 2001, o ancora della stessa autrice *Animazione Teatrale*, Carocci, Roma, 2004. Per Cuminetti si veda: Claudio Bernardi, Cuminetti (a cura di), *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni scolastiche*, Mialano Euresis, 1998, pp.13-16, Dalla parte del teatro in Bernardi C., Cuminetti B., Dalla Palma S. (a cura di) *I fuori scena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano, 2003, pp. 197-218

ciascuna delle due possibili strade, anche alla luce delle esperienze di formazione già attivate sul territorio. Il problema non è solo quello di sopperire alle mancanze, provvedendo ad una formazione artistica per l'insegnante e una formazione pedagogica per il teatrante, l'intento non è quello di giustapporre competenze, ma di far funzionare diversamente le competenze che già si hanno, rendendole in grado di capirsi. Si tratta, forse più radicalmente, ancora una volta di porre alcune domande, iscrivendo la ricerca educativa o artistica, nello spazio aperto da un progetto pedagogico. Ci sono molti modi di usare gli strumenti e le tecniche artistiche, perché molte e diverse sono le finalità possibili, se poi, "lo strumento artistico" è il proprio corpo e la relazione con il corpo degli altri, il discorso si complica ulteriormente. Scrive ancora De Bartolomeis, forse il problema è che "si pretende di servirsi dell'arte come di un mezzo educativo senza cercare di capire cos'è l'arte"<sup>175</sup>. Non si tratta di una pretesa intellettualistica, non si tratta ovviamente di "capire" nel senso di conoscere cosa i critici d'arte pensano che l'arte sia, si tratta di immettere la propria pratica in un processo di ricerca, capace di interrogare i significati e con essi il senso e il valore dell'arte per l'educazione. La questione, ci ricorda Marco Dallari<sup>176</sup>, è proprio questa: il teatro e il laboratorio teatrale, come pratiche e modelli di riferimento pedagogico e didattico, si dimostrano in grado di valorizzare il linguaggio- o meglio la combinazione integrata e sincretica dei tanti linguaggi possibili- come terreno di libertà e di esplorazione, come occasione e dispositivi di poièin, di un fare che al contrario del prattein, non è indirizzato verso l'azione utile, ma resta in quel "regno di mezzo" tra la realtà interna e realtà esterna che definisce uno specifico umano, quello spazio, secondo alcuni autori<sup>177</sup>, proprio dell'arte, della religione e della letteratura. La questione in quest'ottica è quella di riconoscere con molta chiarezza come fine e come strategia dell'educazione, e dell'arte che vuole avere a che fare con l'educazione, la costruzione dell'identità dei soggetti in formazione e, insieme, la

---

<sup>175</sup> De Bartolomeis, *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978, p.82

<sup>176</sup> Marco Dallari, *Il teatro dell'identità*, in Lauretta D'angelo, Rosa Di Rago, *Teatro, didattica attiva, intercultura. Teatri visibili e teatri invisibili*, Franco Angeli, Milano, 2009, p.71

<sup>177</sup> Il riferimento è a Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1992 e agli autori che si rifanno alla sua lettura di un "campo intermedio dell'esperienza" che si struttura nell'infanzia e da cui dipende la qualità e l'intensità della vita fantastica e immaginativa dell'adulità.

centralità dei linguaggi nelle pratiche didattiche. Tutto ciò ha a che fare non solo con i contenuti delle pratiche che si propongono, ma soprattutto con le modalità e lo stile con cui si propone una qualsivoglia azione educativa. “Devo dichiarare, a monte di ogni altra considerazione, -scrive Dallari a proposito di educazione e creatività<sup>178</sup>- che sono convinto di come il compito principale della pedagogia –e dell'autopedagogia, cioè del progetto che ciascuno di noi elabora per perfezionare e per migliorare se stesso– sia quello di strutturare l'identità personale.” In questo senso un progetto pedagogico che assegna all'identità, concepita come costitutivamente relazionale<sup>179</sup>, un ruolo rilevante è cruciale sia per quello che riguarda gli allievi -i soggetti in formazione- sia per quello che riguarda le figure degli adulti responsabili della proposta, insegnanti e/o operatori artistici.

## 6.2 Pensare artisticamente l'esperienza: estetico versus anestetico

Nell'accezione di Dewey, da cui la nostra riflessione ha tratto alimento, con esperienza si intende tutto ciò che tende alla sua compiutezza nell'estetico. Come ben sottolinea Carlo Delfrati, riprendendo il pensiero deweyano “Ciò che rende estetica un'esperienza è la partecipazione viva di tutto il nostro essere, di tutti i nostri sensi, è l'esperienza in cui è incorporata l'emozione, come vissuto dinamico che implica svolgimento, ritmo se volete tensione verso il compimento unitario del percorso, dove ogni elemento è coerente con il tutto”.<sup>180</sup> Così caratterizzata l'esperienza estetica sembra poter rappresentare quel sapere incorporato (perché ha corpo e forma, appunto) di cui la scuola, e il progetto pedagogico a cui si ispira, sembra avere assoluta necessità. Il famoso binomio

---

<sup>178</sup> Marco Dallari, *Creatività e scritture altre*, pubblicato in pdf sul sito della Libera Università Dell'autobiografia, reperibile alla pagina internet:

[www.lua.it/files/2010/10076-BiffiScrivereAltrimenti/MarcoDallari.pdf](http://www.lua.it/files/2010/10076-BiffiScrivereAltrimenti/MarcoDallari.pdf)

<sup>179</sup> Il riferimento è in particolar modo alla tradizione della pedagogia fenomenologica in cui centrale è il concetto di intenzionalità come lo intese Husserl, cioè, come ci ricorda Piero Bertolini “come forma essenziale della coscienza inerente la relazione. Il che (...) consente (obbliga a) ritenere la realtà materiale, così come la presenza di altre soggettività, non solo come avente la propria autonomia, ma come costitutivamente necessaria all'esistenza della stessa soggettività” [Piero Bertolini (a cura di) *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, 2006 p.9]

<sup>180</sup> Carlo Delfrati, *Canoni estetici e canoni esistenziali*, in Alessandra Anceschi (a cura di), *Musica e educazione estetica, il ruolo delle arti nei contesti educativi*, EDT, Torino, 2009

sapere/identità ritrova forse una sua parziale inscindibilità, in cui ciò che vale sono quegli apprendimenti, cognitivi, emotivi, relazionali, percepiti come qualcosa di cui si riesce a percepire il senso, ciò che è sentito poter aggiungere qualcosa alla propria identità personale, valorizzandola inducendo a riconoscersi e a essere riconosciuti. Su tale linea di pensiero, Roberto Neulichedl ci suggerisce la suggestiva ipotesi che “pensare artisticamente l’esperienza” possa significare “una particolare modalità di pensare il mondo e di concepire se stessi in esso”<sup>181</sup>. La riflessione sulla centralità dell’esperienza estetica in “quelle particolari forme di linguaggio” che sono le arti in quanto “linguaggi delle forme” apre dunque non solo al ripensamento della specificità artistica nei termini di quello che Eco<sup>182</sup> definisce la capacità linguistica di dare luogo a segni di natura aperta, ma ci suggerisce che la specificità delle arti, sia proprio per certi aspetti, la “non specificità”. Questo, in fondo, è anche uno dei guadagni di pensare al teatro come una forma d’arte: significa evitare il rischio di un’ottica isolazionista, acquisendo da subito una prospettiva sistemica, improntata a una immagine della conoscenza che si apre alle connessioni tra campi, domini, linguaggi differenti capace, allo stesso tempo, di ribadire l’insostituibilità dei vari modi e forme che la conoscenza può assumere. In questa accezione, l’estetico diventa il dominio contrassegnato dalla vitalità curiosa dei sensi che dà sapore e colore alla nostra conoscenza, mentre il suo contrario coincide con l’anestetico, ciò che addormenta i sensi, iscrivendo ogni cosa “nel già conosciuto”, in quello scontato che non suscita più domande, né alcun desiderio di conoscenza. In questa prospettiva l’attivazione dei sensi, a cui il teatro per sua natura fa riferimento, ha a che fare con un atteggiamento nei confronti della realtà e della conoscenza che può essere proposto come una sorta di antidoto all’anestesia dei sensi e della mente. Ancora una volta risulta illuminante l’idea di Dewey dell’arte come esperienza che non appartiene a un regno altro, ma che ha a che fare con una sorta di compimento dell’esperienza. Scrive a proposito di questo, Mario Perniola “Non esiste, secondo Dewey, una differenza radicale tra l’esperienza comune e quella estetica: ogni esperienza può diventare estetica se

---

<sup>181</sup> Roberto Neulichedl, *La musica e le arti per una qualità poetica dell’esistenza*, in Alessandra Anceschi (a cura di), *op. cit.*, 2009

<sup>182</sup> Umberto Eco, *Opera aperta. Forme e indeterminatezza delle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano 1962

essa, invece di essere interrotta e abbandonata (come continuamente accade), viene proseguita e portata a compimento. Ciò che caratterizza l'esperienza estetica è dunque il compimento (*fulfillment*): l'azione diviene "bella" nella misura in cui io mi impegno in essa, mi dedico ad essa, combatto per la sua piena estrinsecazione. Il contrario di una esistenza estetica è una vita che va alla deriva, che non ha né capo né coda, né inizio né termine; oppure è un'esperienza che ha un cominciamento, ma che viene abbandonata per ignavia, viltà, inclinazione al compromesso, desiderio di "quieto vivere", ossequio alle convenzioni."<sup>183</sup>

Il teatro, come l'educazione -sottolineava Massa<sup>184</sup>, riprendendo Antonin Artaud<sup>185</sup>- è come la peste: entrambe si trasmettono per contagio e si verificano attraverso una sorta di epidemia emotiva e sociale e non attraverso uno scambio di nozioni intellettuali. La metafora del contagio ben si presta, come fa notare Nicola Arrigoni, ad esprimere la forza viscerale del teatro e dei laboratori espressivi all'interno della scuola. "Il contagio -scrive Arrigoni ragionando delle attese della scuola rispetto al teatro- è un'azione che prescinde dalla ragione, è un fattore che interessa il corpo e non può essere regolato, salvo per un'azione esterna data dai farmaci, chiamati ad interrompere un processo non ancora messo in moto o bloccato nel suo nascere."<sup>186</sup>

La consapevolezza di operare perché ciascuno possa trovare ambienti favorevoli per riconoscersi e essere riconosciuti, chiama in causa i linguaggi, non solo come ciò che ci permette di comunicare e di esprimerci, ma anche come ciò che ci permette di pensare in modo qualitativamente diverso: la sperimentazione dei linguaggi a mediazione corporea si scopre non solo come possibilità di comunicare in modo diverso, ma anche come ciò che rende praticabile sentieri di pensiero altrimenti non percorribili. "Chi ha a disposizione strumenti linguistici raffinati e complessi -scrive ancora Dallari- pensa e immagina in

---

<sup>184</sup> Francesca Antonacci, Francesco Cappa (a cura di) *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*, Franco Angeli, Milano, 2003

<sup>185</sup> Antonin Artaud, *Il teatro e il suo doppio*, Einaudi, Torino 1968.

<sup>186</sup> Nicola Arrigoni, *Le attese incrociate: il teatro visto dai banchi, dalla cattedra e dal palcoscenico*, in Rosa Di Rago, Roberta Carpani (a c. di), 2006, op. cit., p.63

modo diverso rispetto a chi invece possiede apparati simbolici sommari e rudimentali, e le persone linguisticamente più dotate godono di differenti opportunità di relazione, di conoscenza e di esistenza rispetto a soggetti meno competenti”<sup>187</sup>. Ciò ha a che fare con i sensi, con le emozioni, con le disposizioni relazionali e anche con la possibilità di dare ai concetti un senso diverso: una diversa pregnanza, un corpo e una forma. Fin dalla scuola d’infanzia, se efficacemente accompagnati, le parole, le immagini, i gesti, le intonazioni, i movimenti del proprio corpo possono continuare, come nella fase di scoperta del linguaggio, ad essere pensati e vissuti, come terreni di sperimentazione e libertà. Anche i pensieri allora diventano spessi, più leggeri o più pesanti, comunque dotati di una forma, di un peso, di un colore, di una connotazione emotiva, di qualcosa che finalmente ritorna, a cominciare dalle intenzioni di chi li propone, ad appartenere all’individuo in modo autentico, intimo, assolutamente individuale, e forse proprio per questo dotato di una forza comunicativa che richiama l’artisticità.

### **6.3 L’esperienza come metodo e come contenuto: la “forma” laboratorio**

Sembra superfluo ribadirlo, ma il giro largo per diventare competenti, così come raccomandava il De Bartolomeis citato all’inizio, prevede a nostro avviso una banalità ancora in parte disattesa da molti percorsi formativi: bisogna fare esperienza in prima persona di ciò che si vuole proporre, ma non basta. Così se si vuole proporre il teatro a scuola, bisogna fare esperienza di teatro. Ma come? La nostra risposta va nella direzione di pensare all’esperienza non solo come contenuto, ma anche come un metodo. Per fare e proporre il teatro ad altri, bisogna attraversare personalmente l’esperienza teatrale in un contesto che consenta di soffermarsi sui significati. Si impara facendo, ma non da soli. Occorre probabilmente fare parte di un contesto in cui anche la ricerca dei

---

<sup>187</sup> Marco Dallari, “Narrazioni, conoscenze e identità nelle pratiche della messa in scena”, Intervento alla 3a Giornata Provinciale per la Scuola dell’Infanzia – Parma Corcagnano 24 maggio 2008 disponibile sul sito dell’Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia Romagna. Ambito territoriale per la provincia di Parma, alla pagina Internet:  
<http://csa.provincia.parma.it/page.asp?IDCategoria=2227&IDSezione=12983&ID Oggetto=3485&Tipo=DOCUMENTO>

significati sia pensata come esperienza. Niente di nuovo sotto il cielo del pensiero pedagogico, ritornano le idee di Dewey, di tanti pedagogisti e maestri illuminati che hanno parlato di attivismo, di “imparare facendo” e immaginato addirittura la scuola come un laboratorio.<sup>188</sup>

Sistema dei laboratori” recita il titolo di un saggio del 1978 in cui Francesco De Bartolomeis, tenta una trattazione più sistematica della proposta già avanzata in un articolo del 1969 dall’emblematico titolo “Una svolta verso una effettiva innovazione: la struttura a laboratori”<sup>189</sup>. La proposta di De Bartolomeis mira al rinnovamento della scuola ordinaria nella prospettiva di una piena assunzione della funzione sociale che caratterizza istituzionalmente il servizio educativo: non dunque dei laboratori in aggiunta alle aule tradizionali, ma tutta la scuola strutturata a laboratori finalizzati alla produzione effettiva. Il prodotto è nello stesso tempo, la motivazione e la verifica delle attività di progettazione, programmazione, organizzazione ed esecuzione intellettuale e manuale, da compiere mediante l’applicazione pratica del metodo della ricerca in tutte le sue fasi. In questa sede, al di là della cornice storica e politica che rende in parte datata l’intera trattazione, ciò che ci pare interessante sottolineare è che il laboratorio, nella sua accezione più forte, di nodo attorno a cui si può creare un vero e proprio sistema, caratterizza fin dalla sue prime apparizioni all’interno dell’organizzazione scolastica, la possibilità di innovare il sistema scolastico tradizionale.

*Una scuola nuova necessaria e possibile* passa attraverso un costrutto, quello di laboratorio appunto, che si presta ad essere interpretato con accezioni diverse, ma tutte foriere di un dialogo possibile e necessario con la scuola ordinaria.

Indicativo come a distanza di quasi 30 anni la riflessione di Frabboni<sup>190</sup> assegni alla scuola dei laboratori, la potenzialità di essere la punta di diamante su cui

---

<sup>188</sup> Scuola-laboratorio si chiamò la scuola elementare annessa all’università voluto da Dewey a Chicago che infiammò l’animo di educatori riformisti e di intellettuali. Essa fu concepita come una realtà dove si possono “creare le condizioni che permettano e incoraggino la libertà di investigazione e che offrano le garanzie che importanti fatti non vengano sottratti alla ricerca...” (John Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p.71)

<sup>189</sup> F. De Bartolomeis, *Una svolta verso un’effettiva innovazione: la struttura a laboratori*, in “La Ricerca” 15 Novembre 1969

<sup>190</sup> Franco Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Bari- Roma, 2004



puntare per una reale riforma della scuola. Per Frabboni una scuola tutta laboratori, però, finirebbe per sacrificare la classe che rimane comunque luogo formativo irrinunciabile. Il dialogo tra scuola e laboratorio, nel pensiero di entrambi, è metaforicamente foriero di innovazione didattica: interessante leggere il laboratorio teatrale, come possibilità, almeno potenziale, di tale specificità.

Il laboratorio e l'innovazione a cui rimanda è a nostro avviso, seguendo ancora le orme del pensiero deweyano, riconducibile alla necessità non solo di fare esperienza, ma di iscrivere tale esperienza nell'orizzonte della ricerca. Si tratta di imparare facendo, di imparare dalle situazioni reali, interrogandole, ripensandole, ri-raccontandole, facendone ricerca appunto.

La ricerca di cui si parla pensando alla scuola non è, nè potrebbe esserlo, un'opera individuale, non può essere solo un corpo a corpo coi libri, chiede contesti reali e significativi con cui misurarsi, grazie ai quali articolarsi, trovare interrogativi ulteriori, chiede interlocutori con cui confrontarsi, grazie ai quali potersi sviluppare. Ma questo probabilmente, nelle scuole di ogni ordine e grado, è un dover essere da ogni parte invocato, riconosciuto, teoricamente argomentato, ma soffocato puntualmente da "urgenze altre" o da "ostacoli personali, concreti o burocratici" che depotenziano la possibilità di acquisire una mentalità, per insegnanti e allievi, improntata realmente alla ricerca, che procede osservando, provando a leggere, agendo, riflettendo nel contesto di una "comunità di ricerca"<sup>191</sup>. Il laboratorio rappresenta nella scuola un dispositivo di innovazione didattico in cui almeno potenzialmente si presenta la possibilità di ricongiungere un sapere troppe volte frammentato. Il laboratorio teatrale, in quest'ottica, potrebbe essere pensato come impegnato in tale operazione in maniera doppia: in quanto "laboratorio" e in quanto "artistico-performativo".

---

<sup>191</sup> Il concetto di "comunità di ricerca" è un concetto mutuato dal pragmatismo americano di Charles Peirce assai interessante e variamente applicato sia in campo educativo che scientifico che filosofico. Per Peirce la ricerca è l'interpretazione collettiva dell'esperienza è un processo mai concluso, socio-culturalmente e storicamente determinato che si approssima sempre di più, mediante l'autocorrezione, a una verità, tuttavia mai raggiunta. La comunità di ricerca è la comunità formata da scienziati, ma anche per estensione da tutti coloro che si dedicano, in modo simile, all'uso di certe procedure, per il raggiungimento di determinati obiettivi.

Frabboni<sup>192</sup> riconosce otto punti qualità al laboratorio scolastico, interessante scorrerli velocemente per ritrovare direzioni preziose cui crediamo anche il laboratorio artistico-performativo potrebbe/dovrebbe ispirarsi. Nella sua riflessione il laboratorio si presenta come:

- 1) Luogo fisico e mentale in cui si impara ad imparare (marca meta cognitiva)
- 2) Luogo- cerniera delle molteplici agenzie formative: famiglia, enti locali, associazionismo
- 3) Strumento analizzatore dei bisogni
- 4) Strumento capace di risvegliare e dare cittadinanza a bisogni deprivati: comunicazione, socializzazione, esplorazione, costruzione, fantasia, avventura, movimento, fare da sé
- 5) Sede di produzione di cultura (terreno didattico di informazione-ricerca-creatività): crea nuovi bisogni/domande formative
- 6) Sede pedagogica più appropriata per attivare e svolgere la ricerca-azione
- 7) Sede pedagogica per procedere con la strategia del progetto didattico e dell'unità didattica
- 8) Nel laboratorio si trovano i tre terreni di qualificazione professionale del docente: sapere, saper fare, saper interagire

Le sottolineature di Frabboni ci sembrano contattare tre emergenze rilevanti che hanno attraversato le nostre riflessioni sui laboratori artistico-performativi: la prima riguarda il rapporto tra riflessività e laboratorio, la seconda si riferisce al senso dei laboratori per chi vi partecipa, la terza riguarda la possibilità di reagire alla marginalità in cui queste esperienze solitamente si collocano. Proviamo a soffermarci su tale emergenze cercando di approfondire le attenzioni che queste sollecitano relativamente alla formazione di una figura esperta.

---

<sup>192</sup> Frabboni-Genovesi, *La scuola e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp.117-118

### 6.3.1 Laboratorio artistico-performativo e riflessività: coltivare l'habitus della ricerca

Un primo compito della figura esperta pensiamo sia coltivare l'habitus della ricerca<sup>193</sup>. Si tratta di un aspetto qualificante non solo ai fini della professionalizzazione della figura del conduttore, ma anche per orientare la pratica proposta. Più volte nel corso di queste riflessioni sui laboratori artistico-performativi è emerso la necessità di leggere il fare, l'attivazione propria del laboratorio come costantemente attraversabile da un atteggiamento riflessivo. Interessante, a proposito, seguire ancora alcune suggestioni deweyane. Secondo il filosofo americano esiste infatti una "disposizione generale" ad "affrontare in modo altamente pensante i problemi che si presentano nel corso dell'esperienza"<sup>194</sup>, tale disposizione dipende da attitudini quali l'apertura mentale, la flessibilità, la coerenza e la profondità "che sono di per se stesse qualità personali, tratti del carattere che devono essere coltivati"<sup>195</sup>. Come dire che l'atteggiamento riflessivo affonda le proprie radici nella possibilità di muoversi e agire in un contesto in cui è legittimo il dubbio, in cui si promuove la domanda, il porsi problemi, in cui sono ascoltate le idee diverse, non perché tollerate, ma perché percepite come necessarie allo sviluppo della ricerca, in cui anziché ricorrere al principio di autorità le idee sono vagliate con la discussione e la prova dei fatti. Così caratterizzata la ricerca, e la sua epistemologia che in Dewey ha sempre molte analogie con la democrazia, diviene un habitus da acquisire sia per il conduttore che per l'allievo. Cosa significa tutto questo ai fini della formazione dei responsabili di un laboratorio artistico-performativo? Le implicazioni sono riferibili a due piani differenti: la prima riguarda la conduzione, la seconda la pratica artistico-performativa proposta ai bambini e ai ragazzi. Per quanto riguarda il conduttore vale per lui quello che Schon scrive a

---

<sup>193</sup> Preme qui ricordare che tale posizione non è certo nuova in ambito pedagogico. Un riferimento importante nel panorama italiano è il volume di Francesco De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969 che negli anni '70 influenzò generazioni di insegnanti. Il libro riassume in sé l'intuizione dell'allora giovane professore universitario di considerare inscindibili ricerca e insegnamento. Provocatoriamente, il metodo della ricerca, inteso come esperienza guidata nell'arco dell'intero processo formativo, dalla scuola all'università, diventa antipedagogia perché mette in crisi il ruolo dell'insegnante, smaschera false conoscenze per favorire, invece, una consapevole iniziativa culturale di cui si fanno artefici gli allievi stessi.

<sup>194</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p.97

<sup>195</sup> *Ibidem*

proposito del *professionista riflessivo*: “Quando qualcuno riflette nel corso dell’azione, diventa un ricercatore nel contesto della pratica. Egli non dipende da una determinata teoria o tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso considerato nella sua unicità. Egli non considera mezzi e fini separatamente, ma piuttosto li definisce interattivamente nel corso dell’identificazione di una situazione problematica. Egli non separa il pensare dal fare, elaborando una decisione che dovrà successivamente tradurre in azione”<sup>196</sup>. Per un conduttore di laboratorio, come per un qualsiasi insegnante, dovrebbe allora essere importante poter disporre di categorie e strumenti di auto-osservazione, avere a disposizione spazi per confrontarsi, poter predisporre attività di monitoraggio e documentazione. Trovare forme di documentazione agili e significative dovrebbe essere percepita come parte integrante del compito di conduzione. Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, si tratta di una documentazione con funzione cognitiva ed euristica, che rende la propria pratica per quanto possibile oggetto di riflessione, motivo per domandare e domandarsi senso, motore di una ricerca personale e professionale. I diari di bordo, in forma narrativa o in forma più strutturata, possono consentire di entrare dentro le esperienze, di interpretare motivazioni, pensieri, imprevisti, cambiamenti, interrogativi, scelte ed emozioni che muovono l’agire, a volte senza trovare modo neanche di riconoscersi. Ma i diari di bordo, gli strumenti di automonitoraggio e di documentazione vengono potenziati se, ciò che emerge trova “quel contesto” di cui qualsiasi ricerca ha bisogno: un contesto disposto ad ascoltare, per tentare insieme ad altri di comprendere meglio. Ma quale spazio reale esiste nelle nostre scuole per una simile attività?

Inutile dire che la risposta ci imbarazza: entrare in alcune scuole ci fa venire più che il sospetto che ciò di cui andiamo ragionando, la possibilità di acquisire un habitus di ricerca, sia l’ennesimo risultato della separazione tra teoria e pratica, tra le possibilità teoriche che non hanno ancora imparato a fare i conti con i contesti di partenza e con ciò si giocano gran parte della possibilità di incidere anche solo in piccola parte sulla realtà. Può essere. Tuttavia siamo convinti, per averne fatto esperienza anche attraverso il progetto Educarte, che risvegliare

---

<sup>196</sup> D.Schon, “*Il professionista riflessivo*”, Dedalo, Milano, 1993

contesti di ricerca nella scuola corrisponda ad un bisogno profondo e vitale a cui dare voce, fornire spazio ed energie. Un bisogno, certo, insieme ai tanti altri di cui la scuola sembra soffrire, ma non l'ultimo. In fondo a volte basterebbe semplicemente pensare possibile praticare ciò che è da tutti riconosciuto in linea di principio, ma puntualmente evidentemente non riconosciuto come "così importante" rispetto ad altro. "Le priorità sono sempre altre". Ecco, forse, il rischio che la formazione di un esperto dovrebbe assumersi: ribadire con forza alcune priorità, descrivendo gli scenari in cui gli interventi si collocano come qualcosa che abbisogna di essere riconosciuto e trasformato, punti di partenza da cui provare a costruire qualcosa che abbia il sapore di alcune idee ritenute importanti, eppure a rischio continuo di marginalità.

Se l'habitus della ricerca è importante come atteggiamento personale dei responsabili di un laboratorio nei confronti della pratica di conduzione, nella pratica proposta ai bambini/ragazzi esso emerge come qualità orientante. Lo abbiamo visto quando abbiamo parlato di una pratica laboratoriale sufficientemente buona, riconoscendo come questioni da attraversare domande quali: "che spazio c'è per l'elaborazione dell'esperienza, con quali modalità è proposta?"

Si tratta di riconoscere il ruolo centrale nell'esperienza laboratoriale della metacognizione. Ma cosa intendiamo per aspetti metacognitivi di un laboratorio artistico-performativo?

"La meta cognizione -scrive Dallari<sup>197</sup>- è l'insieme di regole, di norme e di procedure che caratterizzano un sapere, una materia e un determinato apprendimento." Essa è legata a quello che Frabboni riconosce come un punto qualità al laboratorio: l'imparare ad imparare. Naturalmente la metacognizione si apprende solo attraverso la cognizione. E' un apprendimento che, usando le parole di Bateson, potremmo definire di un livello logico superiore. Essa ha a che fare con la possibilità di immaginare i bambini e i ragazzi come capaci di costruirsi da soli il proprio sapere, vuol dire lavorare per consegnare loro la possibilità di fare ricerca: in un laboratorio, come quello artistico performativo

---

<sup>197</sup> Marco Dallari, *Identità del docente, identità dell'allievo in un contesto di senso*, Conferenza del Professor Marco Dallari, USI: Giovedì 31 agosto 2006, disponibile sul sito delle scuole cantonali svizzere, alla pagina internet <http://www.e-sco.ch/riflessione/Dallari.pdf>

che si gioca sull'asse corporeo-affettivo, questo significa lavorare per mettere in grado gli allievi di ascoltare un po' di più e un po' meglio il proprio e l'altrui sentire, di creare e/o sostenere in loro la disponibilità a giocare con una molteplicità di linguaggi, attraverso il proprio corpo, la relazione con il corpo degli altri, le emozioni, tutti i sensi. La ricerca comporta la disponibilità dell'adulto a compromettersi nel processo, rivestendo funzioni diverse e flessibili, accompagnando, sostenendo il processo, sparendo quando è necessario<sup>198</sup>. Tale processo è per sua natura interdisciplinare, in esso si fonda la possibilità di dire in un altro modo "la conoscenza", di passare attraverso codici e linguaggi differenti, tradendo, certo, ma liberando altro pensiero e soprattutto il proprio particolare modo di raccontare e organizzare la conoscenza. Costruire un'atmosfera, un clima di lavoro attivante, dove questo sia percepito come il modo usuale di procedere verso l'apprendimento significativo è, a nostro avviso, una sfida importante del teatro come dell'educazione. Il teatro può costruire un contesto straordinariamente privilegiato, a condizione che, come scrive Gamelli, si proponga, alla maniera di Grotowski, "di traghettare la ricerca dalle esigenze della rappresentazione al lavoro su se stessi"<sup>199</sup>. In questo senso il teatro può diventare uno strumento e uno spazio pedagogico straordinariamente significativo per la formazione, un modo particolare di disporsi all'altro e alla conoscenza, un modo particolare di intendere la ricerca "in teatro come in educazione": "Teatro come veicolo-scrive ancora Gamelli- come tecnica filosofica, filosofia pratica. Cambiare il mondo a partire da sé, attraverso il corpo e il fare"<sup>200</sup>. Progetto quest'ultimo che ha tutto il sapore di una scommessa educativa assai ambiziosa e affascinante.

---

<sup>198</sup> Il riferimento è all'apprendistato cognitivo sviluppato come metodologia didattica da Collins A., Brown J. S., Newman S. E., *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois. Gennaio 1987.

<sup>199</sup> Ivano Gamelli, *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano, 2009, p.7

<sup>200</sup> *ibidem*

### 6.3.2 Il senso dei laboratori artistico-performativi per chi vi partecipa: riconoscersi e essere riconosciuti

Che senso ha il teatro per i bambini/ ragazzi?

La domanda sul senso del laboratorio per i soggetti coinvolti, lo abbiamo detto, è stata fondamentale nel tentativo di leggere più in profondità l'esperienza di Educarte e crediamo che meriti un'attenzione costante da parte di chiunque si avvicini ai laboratori artistico performativi nella scuola. C'è una sorta di leitmotiv che ritorna con straordinaria frequenza nelle discussioni coi bambini e ragazzi realizzate per il progetto Educarte, dai bimbi di quattro anni ai ragazzi delle secondarie di primo grado "fare teatro –dicono- è divertente". Questo emerge come un modo assai diffuso di raccontare l'esperienza teatrale da parte di bambini e ragazzi e, probabilmente, merita di essere approfondito.

Certo guardando dentro ogni singola esperienza si scoprono facce non sempre divertite, si registra addirittura l'interruzione di un percorso che non continua per il terzo anno: forse risulta difficile fondare una pratica sul "divertimento", questo, però, non ci vieta di prestare ascolto a tale caratteristica, cercandone una lettura significativa.

In fondo divertire, può indicare qualcosa di non banale e superficiale: il senso etimologico ci riporta al latino *divertere*, ossia volgere in opposta direzione, distogliere. "Formare -ci ricorda Laura Formenti<sup>201</sup>- è distogliere dalle abituali posizioni, dalle certezze, da ciò che è più scontato e dunque invisibile. Distogliersi da se stessi per poter tornare più autenticamente a sé. Mettersi in gioco è un modo per di-vertire le nostre rotte abituali." Divertire ha dunque a che fare con il gioco e con il "mettersi in gioco", la dimensione ludica del teatro, ci indica una possibilità di educare di-vertendo.

Si tratta naturalmente di non confondere la luna con il dito che la indica.

L'aspetto ludico cui il teatro allude, lo abbiamo visto<sup>202</sup>, non è semplice distrazione è qualcosa che riguarda un bisogno umano originario: quello che emerge nel gioco del bambino. Quella capacità di concentrazione in un fare, con

---

<sup>201</sup>Laura Formenti, La gioia dell'influenzamento: "jam session" come metafora per la formazione autobiografica, in Francesco Cappa e Cristina Negro (a cura di), *Il senso dell'istante, Improvvisazione e formazione*, Guerini, 2006, p.37

<sup>202</sup> Ci si riferisce par. 1.3.3

tutto il proprio essere, per il gusto e il sapore di fare, immaginario senza schemi che prova e riprova se stesso, testa i materiali, provandone consistenza e potenzialità, capacità di tenuta e proprietà combinatorie, sembra ancorarsi saldamente alla possibilità di fare e apprendere dall'esperienza. Sperimentare, procedere per prove ed errori, rendersi autonomi sembrano essere le tappe di un fare la cui qualità fondamentale è "l'agire per capire". Frabboni parla di una serie di bisogni deprivati eppure anch'essi fondamentali per la strutturazione di qualsiasi personalità "quali quelli di comunicazione, socializzazione, esplorazione, costruzione, fantasia, avventura, movimento, fare da sé". La performance, secondo Victor Turner, realizza in fondo un bisogno socio-culturale dell'uomo funzionale alla comprensione di se stesso: l'homo performans, nell'ipotesi dell'antropologo scozzese, ci parla infatti di un bisogno originario dell'uomo, quello di autorappresentazione, la messa in scena di se stessi "l'uomo è un animale che si rappresenta- le sue performance sono in qualche modo riflessive: rappresentando l'uomo si rivela a se stesso"<sup>203</sup>. Da qui quella capacità, tipicamente umana, di poter rappresentare il mondo dando significato, costruendo e testando delle narrazioni, delle storie possibili. Dallari è convinto, e noi con lui, che "Il senso di ciascuna cosa che offriamo ai nostri soggetti in formazione esiste solo se c'è una ricaduta nella grande narrazione della costruzione identitaria la quale, a sua volta, diventa cosciente solo se ha strumenti culturali per potersi dire e potersi raccontare."<sup>204</sup> Ne deriva che il bisogno fondamentale a cui prestare attenzione nei nostri soggetti in formazione è quello di costruire una propria identità personale tramite il duplice, ma non indipendente movimento, di riconoscersi ed essere riconosciuti. Per questo è fondamentale un'educazione che sappia passare attraverso la riscoperta del corpo, come luogo fisico e simbolico in cui il senso si manifesta e si crea, come fonte e sostegno della nostra unicità, attraversato dalla nostra comune appartenenza e dalla differenza solo in parte dicibile. Un corpo che, come in teatro, è sempre corpo per qualcuno altro, e in relazione con corpi altri. Il bisogno dunque da ascoltare e da risvegliare sembra potersi leggere nei termini di individuazione e creatività: riconoscersi e essere riconosciuti chiama in causa

---

<sup>203</sup> Victor Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986, p.158

<sup>204</sup> Marco Dallari, *Identità del docente, identità dell'allievo in un contesto di senso*, op.cit



una “creatività -scrive ancora Dallari- intesa come capacità di pensare ogni regola, ogni canone, ogni abitudine e ogni ‘verità’ come possibile punto di partenza per un cambiamento, una sorpresa, una nuova occasione di conoscenza e di stupore”.<sup>205</sup> Il laboratorio artistico performativo si presenta per le caratteristiche che gli sono proprie, come un terreno ideale in cui e grazie a cui coltivare tali dimensioni che molto hanno a che fare con il “gioco” e con il “senso”.

### **6.3.3 Laboratorio artistico-performativo e territorio: tessere una rete**

Più volte l’osservazione dei laboratori di arti performative ha evidenziato come la qualità di un’esperienza laboratoriale passi inevitabilmente per la capacità dei responsabili di muoversi in un’ottica di rete. La centralità delle reti in cui si situa l’intervento educativo risulta elemento decisivo non solo nei rapporti con l’esterno, ma, lo abbiamo visto, anche nel progettare e realizzare una “visibilità” sia interna che esterna del laboratorio. Il laboratorio, ci ricorda Frabboni, può essere cerniera di molteplici agenzie educative: famiglie, associazionismo, enti locali, ma in primo luogo esige di essere pensato come cerniera tra le figure che, a diverso titolo, collaborano alla sua realizzazione all’interno della scuola. L’ottica collaborativa rappresenta un auspicio, ma anche una meta da costruire passo passo, un obiettivo professionalizzante per qualunque figura adulta abbia a che fare con i laboratori . “Il lavoro di rete -scrive Maria Luisa De Natale ragionando del museo- non è una tecnica di cui impadronirsi, ma una filosofia dell’azione attraverso cui acquisire consapevolezza e professionalità: ciò vuol dire anche capacità di decentramento da un preteso monopolio di competenze formative a favore della promozione di relazioni formali e informali che possono veicolare il percorso educativo, in forme molto più significative di quanto possa fare il singolo e diretto operatore”.<sup>206</sup> Vale per il museo, ma vale sicuramente anche per il laboratorio artistico-performativo nella scuola. L’abilità nel costruire connessioni e nel sostenerle, non può essere intesa semplicemente

---

<sup>205</sup> Marco Dallari, *Creatività e scritture altre, op.cit*

<sup>206</sup> Maria Luisa De Natale, *Il ruolo educativo del museo*, in Cecilia De Carli (a cura di) *Educare attraverso l’arte*, Mazzotta, 2007, p.31

come una caratteristica personale, ma necessita di diventare impegno professionale per l'operatore artistico come per l'insegnante impegnati nella progettazione e nella realizzazione di un laboratorio artistico-performativo. Tessere una rete, non significa solo individuare il proprio ruolo e stare al proprio posto, ma significa da subito disporsi a guardare alla rete nel suo complesso. Il lavoro di reticolazione, si sa, quello di creare e di sostenere una rete di rapporti e di collaborazioni, non è carico che può essere messo sulle spalle di un conduttore di un qualsiasi laboratorio, ma abbisogna di equipe di lavoro che dovrebbe appartenere in primis alla scuola.

Se una minima equipe di lavoro funziona, è anche più facile distribuirsi i compiti necessari al coinvolgimento del territorio sia in fase di progettazione che in fase di realizzazione: si va dalla richiesta di figure specializzate presenti sul territorio per contribuire a musiche, scenografie, costumi, al coinvolgimento dei genitori con ruoli e funzioni differenti. La direzione è quella di concepire il laboratorio artistico-performativo, in ogni suo momento, come potenzialmente diretto verso l'esterno: indubbiamente lo spettacolo finale può essere un'occasione preziosa, anche se, lo abbiamo già detto, non può essere l'unica. Pensando ai laboratori che si concludono con uno spettacolo finale sarebbe interessante, ad esempio, poter evidenziare le rassegne del Teatro della Scuola, come un momento reciprocamente vitale per il territorio e per la scuola. "La rassegna -spiega Loredana Perissinotto- è infatti quella manifestazione che accoglie gli spettacoli (da un minimo di 10 ad un massimo di 50/60) realizzati in ambito educativo e li presenta ad un pubblico sia scolastico sia allargato, in un tempo e in un luogo stabiliti."<sup>207</sup> Diverse per tipologie e per struttura formale/organizzativa, le rassegne del Teatro della Scuola sono un fenomeno tutto italiano che meriterebbe di essere maggiormente riconosciuto e valorizzato, perché capace di assumere le caratteristiche di un evento culturale, artistico, sociale, attorno a cui acquistano maggiormente senso e visibilità le relazioni, necessarie e spesso trascurate, tra scuola e territorio. Una delle tendenze riscontrabili all'interno delle rassegne<sup>208</sup>, ancora secondo la

---

<sup>207</sup> Loredana Perissinotto, *Animazione teatrale*, Carocci, 2004, p.150

<sup>208</sup> Salvatore Guadagnolo, Patrizia Mazzoni, Grazia Rinaldi, Osservatorio nazionale delle rassegne di teatro della scuola in Loredana Perissinotto e Claudio Facchinelli (a cura di), *Guardarsi in scena*, Agita,

Perissinotto e i suoi collaboratori, è quelle che va nella direzione di una ricerca di visibilità: non solo di una visibilità esterna tramite apertura di nuovi canali comunicativi (progetti in rete, siti internet, promozione pubblicitaria sui media, rassegne stampe), ma anche l'esigenza di arricchire l'offerta con momenti di approfondimento (workshop, momenti di discussioni sugli spettacoli presentati, convegni). Uno dei nodi concettuali che le rassegne pongono con grande evidenza è quello relativo al cosa si valuta in un teatro della scuola: il rischio di avere criteri di valutazione che non tengono conto della complessità e degli elementi costitutivi del teatro della scuola, rischia di sminuirne la portata, riproponendo criteri di giudizio non adatti alla realtà di cui le rassegne vorrebbero essere vetrine (si pensi in tali contesti al significato del premio al miglior attore o alla migliore scenografia). Che cosa differenzia uno spettacolo dall'altro in termini di comunicazione e di esperienza formativa? In che relazioni stanno il prodotto e il processo?

Ecco che anche le rassegne si fanno un terreno assai fertile di ricerca. Scrive ancora la Perissinotto: "E sempre interrogandosi su quel quid che fa la differenza tra un risultato e l'altro, tra un percorso di conoscenza ed esperienza e l'altro, tra i generi e le forme di cui è ricca la storia e la ricerca sul linguaggio teatrale, sembrò altresì importante, fin da subito, dialogare con i diretti interessati su questi temi a partire dallo spettacolo presentato e nacque così l'idea di farlo all'interno di uno spazio e di un tempo programmati appositamente"<sup>209</sup>. Così nascono all'interno di alcune rassegne quegli spazi chiamati salotto teatrale, aulotto o chiacchiere & caffè<sup>210</sup>: essi rappresentano luoghi di ascolto, di proposta, di riflessione congiunta, di valorizzazione di

---

Comuni Valdarno Fiorentino, 2007. La prima mappa delle rassegne italiane fu realizzata da Agita (Associazione nazionale per la promozione e la ricerca della cultura teatrale nella scuola e nel sociale) e ATG (Associazione Teatro Giovani di Serra San Quirico, sede di una delle più importanti rassegne nazionali) nel 1999, censendo quasi 100 rassegne. L'Agita continua con proprie forze il monitoraggio delle rassegne attraverso un'iniziativa triennale definita "Osservatorio Nazionale Rassegne". A tal proposito si veda AA.VV. Geografia del Teatro Scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco, Udine, Leonardo, 2001

<sup>209</sup> Perissinotto Facchinetti, 2007, op. cit, p.12

<sup>210</sup> Si tratta di incontri tra un esperto del teatro della scuola e gruppi di ragazzi che hanno preso parte alle performance accompagnati dagli adulti che li hanno guidati. Non esistono standard di conduzioni di questi incontri, molto è legato alla sua capacità di decifrare gli interessi del gruppo, ma la sfida è tenere assieme l'artistico e l'educativo nella riflessione che viene stimolata sia per raccogliere dalla viva voce dei protagonisti informazioni sul percorso di lavoro, sia per accompagnare la consapevolezza dei giovani e degli adulti sul *fatto* e sul *fare* teatrale.

quanto fatto e visto, ben si configurano come una fare ricerca mettendo in rete i pensieri, le esperienze, le riflessioni dei protagonisti.

In queste idea di rassegna sta la promozione della rete non solo come integrazione tra identità differenti, ma anche come costruzione di un “luogo comune” che coinvolge totalmente le parti che di volta in volta vengono a contatto. Un luogo dove persone di varia provenienza e condizione possono incontrarsi e sperimentare emozioni, confrontarsi, dare nuovi significati, trarre idee per nuove sperimentazioni.

#### **6.4 Formare i responsabili di un laboratorio artistico-performativo**

La nostra riflessione va nella direzione di sottolineare la doppia peculiarità del laboratorio teatrale: da una parte quella del laboratorio, come orizzonte metodologico che ci parla di un modo di apprendere che ha origine nel fare e nella ricerca, dall'altra, il teatro inteso essenzialmente come arte performativa, come esperienza la cui peculiarità è quella di produrre senso a partire dal corpo in scena, dalla compresenza dei corpi, dalla loro relazione, dal suo forte ancoraggio alla temporalità in cui si colloca e che inaugura. Il rischio da fuggire è quello di cadere in una sorta di estetismo teatrale, quell'identificazione sempre rischiosa tra arte e vita cui potrebbe condurre uno sbilanciamento da parte dell'arte, ma, dall'altra parte, il pericolo di una mal interpretata supremazia dell'educativo potrebbe alludere ad una sorta di mistica del gruppo, in cui il fine dello “star bene insieme”, potrebbe acquietarsi in una superficiale prospettiva di socializzazione. Nella nostra riflessione, laboratorio e teatro non sono giustapposti: essi rappresentano il punto di intersezione tra due grandi tradizioni, quella pedagogica dell'attivismo deweyano e quella teatrale di una ricerca che dalla rappresentazione arriva al lavoro sull'attore. Da qui emerge la possibilità di considerare il “fare” e la “ricerca” propria di un laboratorio artistico-performativo come un'occasione preziosa per artisti e insegnanti di acquisire modalità e strumenti che permettono di interpretare e qualificare in modo nuovo la propria professione. Non solo. Il profilo di un'esperto di pratiche laboratoriali artistico-performative nella scuola emerge come una figura professionale assai interessante e composita “la cui identità -come scrive

Fiaschini- necessita con urgenza di un tavolo scientifico di confronto per delineare contenuti e metodologie formative, anche ai fini della creazione di una rete tra scuole e di percorsi il più possibile omogenei e integrati.”<sup>211</sup>

Riteniamo infatti che non solo, come ormai riconosciuto in maniera sempre più diffusa, le tecniche e i linguaggi teatrali rappresentano una preziosa opportunità per gli insegnanti, ma il lavoro nelle scuole attraverso il laboratorio teatrale possa costituire per gli artisti una preziosa occasione per tenere vivo il senso del teatro nella e per la comunità, recuperando una vocazione antica del teatro. Anche per questo, la nostra idea di formazione va nella direzione di prediligere nel teatro della scuola l'ipotesi della conduzione in regime di partenariato: un lavoro che prevede la collaborazione di almeno un insegnante interno alla scuola e un operatore teatrale. Certo perché ciò avvenga è necessario che le due figure, e le rispettive organizzazioni di appartenenza, trovino un linguaggio comune ed una conoscenza della specificità professionale di cui il partner si fa portatore. Non solo. Per collaborare bisogna attrezzarsi alla trasversalità, alla gestione dell'attività in team di insegnanti ed esperti. In tale prospettiva diventa decisiva la questione di ipotizzare delle linee comuni per intendere la formazione specifica rivolta sia agli insegnanti che agli operatori teatrali.

#### **6.4.1 La formazione teatrale degli insegnanti: alcune ipotesi interessanti**

Secondo una ricerca dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'autonomia scolastica (ex IRRE Lombardia) se persiste un divario tra gli interventi di formazione degli insegnanti (37,65%) e le attività laboratoriali rivolte all'utenza scolastica (86,3%), si può riscontrare un aumento (dal 1999 data della prima ricerca) delle scuole che investono anche nella formazione sui linguaggi teatrali dei docenti<sup>212</sup>. Nell'esperienza di Educarte il bisogno formativo degli insegnanti,

---

<sup>211</sup> Fiaschini, questionario sul teatro, op.cit

<sup>212</sup> Ci si riferisce ai dati della ricerca *Teatri visibili e teatri invisibili* in Laretta d'Angelo e Rosa Di Rago (a cura di) *Teatro, didattica attiva, intercultura.* p.174. I dati si riferiscono alle risposte dagli insegnanti ai questionari pubblicati nel sito dell'ex IRRE Lombardia. Il campione delle risposte fornite è di 162 questionari, compilati da scuole d'infanzia, scuole primaria, scuola secondaria di I grado, istituti comprensivi, scuola secondaria di II grado della Lombardia.

come già accennato<sup>213</sup>, è emerso come una richiesta di acquisire una tecnica, attraverso una sperimentazione in prima persona, ma anche come necessità di poter maturare una maggior consapevolezza sul significato della proposta, con una riflessione che dal vissuto arrivi alla teoria. Certo è che, anche in seguito alla diffusione e al riconoscimento da parte istituzionale del valore formativo del teatro, sempre più sono le iniziative formative per docenti che hanno alla base le tecniche e i linguaggi teatrali. Molti sono i modi di rispondere alla domanda: perché il teatro nella formazione degli insegnanti? Ciò che colpisce nel teatro della scuola, dagli anni '90 ad oggi, è l'estrema varietà delle proposte formative e delle relative finalità: i percorsi teatrali vengono pensati e proposti come interventi ricreativi, come interventi in situazioni di disagio, come esplorazione dei registri linguistici non verbali, come testimonianza dell'impegno civile di una comunità, come percorsi per rianimare un territorio. Vitalità e flessibilità di uno strumento che si presta a molteplici usi. In tale varietà diversamente pensati sono l'uso dello spazio, dell'evento finale, della scenografia, del gruppo, variamente interpretata è anche la relazione col pubblico, il confronto col testo. Di conseguenza emergono anche modelli pedagogici assai diversificati, spesso coesistenti, non sempre consapevoli.

In tale panorama, approfondendo le direzioni di senso emerse nella nostra riflessione, tre ipotesi ci sembrano particolarmente interessanti, si tratta di opzioni non necessariamente alternative che articolano la questione della formazione degli insegnanti su tre piani differenti: la prima riguarda la formazione artistico-performativa dei futuri insegnanti e vede l'esperienza teatrale appositamente predisposta per illuminare alcune dimensioni dell'educazione, la seconda riguarda una possibile formazione in servizio, e si interessa soprattutto di sottolineare la possibilità di contaminazione tra le tecniche teatrali e la normale prassi didattica, la terza è invece relativa alla formazione di una figura specializzata in pratiche laboratoriali artistico-performative.

---

<sup>213</sup>Vd. pr.. 3.7.

Nella prima ipotesi, pensata soprattutto per la formazione iniziale degli insegnanti, il *training* teatrale appare d'interesse non tanto come modalità per "performare" gli insegnanti, perché possano poi insegnare teatro ai bambini, quanto come possibilità di sviluppare una qualità della presenza nella relazione educativa, come suggerisce Cappa, "il teatro non è certo l'unica forma di esperienza che sottolinea la necessità della qualità della presenza nella relazione, ma è senza dubbio quella che metaforicamente riesce a illuminare aspetti strutturali della situazione educativa, altrimenti sottovalutati o considerati secondari."<sup>214</sup> Secondo un'idea che fu fortemente sentita da Riccardo Massa, il quale nel '98 coordinò uno dei primi laboratori teatrali, inseriti all'interno di Scienze dell'educazione dell'Università di Milano-Bicocca<sup>215</sup>, l'esperienza teatrale può fornire a chi lavora in ambito educativo, dapprima una differente consapevolezza di ciò che fa e poi una vera e propria competenza. La metafora teatrale è in grado di mettere in scena qualcosa di essenziale nella pratica educativa, "L'educazione, come il teatro, offre la possibilità di sperimentare uno spazio liminale che è anche uno spazio doppio, dove si fa e, allo stesso tempo, si è doppiamente".<sup>216</sup> Il piano dei significati esistenziali e della loro ritualizzazione viene reso esplicito e disponibile grazie alla possibilità di partire dalla pratica, dalla diretta sperimentazione di una proposta che nasce in quello spazio di ricerca in cui teatro ed educazione possono vicendevolmente illuminarsi. La pratica del teatro contatta quindi in pieno la questione della qualità della presenza nella relazione educativa, in un modo del tutto particolare fornendo ai futuri insegnanti non solo contenuti, ma in modo coerente, una metodologia che svela e lavora sugli aspetti per-formativi dell'educare.

Vi è una seconda ipotesi, che pensiamo destinata soprattutto ad insegnanti che hanno già ricevuto una formazione iniziale, che si declina come possibilità di formare operatori capaci di utilizzare il potenziale educativo del teatro sia

---

<sup>214</sup> Francesca Antonacci e Francesco Cappa, Fare teatro in università, in Ivano Gamelli (a cura di), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano, 2009, p.177

<sup>215</sup> Il laboratorio teatrale nato nel 1998, legato alla cattedra di Filosofia dell'educazione di Riccardo Massa, è stato poi aperto a tutti gli studenti di Scienze della Formazione, coinvolgendo, ogni anno una media di venticinque studenti.

<sup>216</sup> Ivi, p.178

all'interno della normale prassi scolastica sia per collaborare nella progettazione e realizzazione di percorsi laboratoriali che facciano uso dei linguaggi teatrali. Non si tratta tanto di mettere in grado l'insegnante di realizzare, eventualmente, dei percorsi teatrali con i bambini, quanto di fornire agli insegnanti gli strumenti e i criteri per essere interlocutori e collaboratori competenti orientandosi in un'offerta ampia e articolata, ma spesso non facilmente distinguibile. Non solo. La figura dell'insegnante che qui si delinea ha le competenze e la sensibilità necessarie per poter essere punto di riferimento per l'offerta laboratoriale di tipo artistico all'interno dell'istituto scolastico di appartenenza, promuovendo maggiore visibilità e un maggior collegamento tra l'ambito scolastico e le esperienze laboratoriali proposte. L'esigenza è, da un lato, quella di inserire nella normale prassi didattica un'attenzione sempre più marcata alla dimensione emotiva e relazionale insieme ad una maggiore insistenza sulle componenti creative del pensiero, in grado di dare maggiore flessibilità e disponibilità al cambiamento, dall'altra quella di promuovere e amplificare i significati e le ricadute delle proposte laboratoriali nella scuola. Il laboratorio artistico performativo introduce, infatti, un tipo di proposta esperienziale che pur entrando nella scuola rimane spesso depotenziata dalla mancanza di un incontro effettivo con il contesto e i protagonisti che la ospitano. Utilizzando una terminologia tratta dalla ricerca "Teatro, didattica attiva, intercultura"<sup>217</sup>, possiamo definire tale proposta formativa come tesa a fecondare "i teatri invisibili attraverso i teatri visibili": nel tentativo di creare intenzionalmente uno spazio di contaminazione in cui le metodologie e le tecniche sperimentate nei laboratori teatrali (chiamati dalla ricerca teatri visibili) possano avviare e/o consolidare pratiche didattiche innovative nell'ordinaria vita scolastica.

Vi è poi un terzo livello, altrettanto interessante il cui scopo è quello di mettere gli insegnanti in grado di sviluppare un progetto creativo costruito sulle tecniche e i linguaggi teatrali. Questa tipologia di formazione teatrale degli insegnanti, in cui si colloca a pieno titolo la proposta di educazione alla teatralità di Gaetano Oliva, è una formazione che si indirizza agli insegnanti in servizio, o comunque,

---

<sup>217</sup> Laurotta D'Angelo, Rosa Di Rago, *Teatro, didattica attiva, intercultura*, Franco Angeli, 2009



a chi ha già avuto una formazione iniziale. Tale proposta si costruisce sull'idea della necessità di una riscoperta della teatralità come caratteristica pre-esspressiva che appartiene all'uomo e avvicina, attraverso la dimensione ludica, l'adulto al modo tipico dei bambini di rapportarsi alla realtà. Anche nella proposta di educazione alla teatralità la figura dell'insegnante che si delinea non persegue tanto un intento registico, quanto l'acquisizione di capacità operative e relazionali riguardanti l'educazione teatrale nei suoi aspetti più specifici quali: l'attività ludica, l'utilizzo di tecniche per stimolare la creatività, la costruzione di un'azione scenica in ambito educativo con l'impiego di mezzi espressivi. Il percorso teorico pratico è affiancato e completato dalla possibilità di compiere un periodo di tirocinio che dà modo a chi partecipa di sperimentare all'interno dei laboratori ciò che si è sperimentato prima su di sé. In questo indubbiamente un aspetto qualificante della proposta formativa rivolta agli insegnanti: i formandi sono accompagnati alla realizzazione di un laboratorio nel proprio contesto lavorativo dalla fase progettuale, a quella realizzativa, a quella valutativa. Alla formazione si affianca quindi una riflessione puntuale e sistematica tra diversi operatori su ciò che viene realizzato.

#### **6.4.2 La formazione degli operatori teatrali: quale formazione pedagogica?**

Anche nel mondo del teatro si registra una crescente attenzione per le esigenze specifiche della scuola. Ancora dalla ricerca del ex IRRE Lombardia citata in precedenza, risulta che presso le strutture teatrali che investono nella formazione dei propri operatori, la maggior parte affronta temi a livello artistico(90,63%), e nel 53,13% temi relativi all'ambito pedagogico<sup>218</sup>. Siamo convinti che, come per i docenti, anche nella formazione iniziale dell'attore le accademie e le scuole di arte drammatica possano attivare, in una misura maggiore di ciò che già fanno, percorsi specifici rivolti a chi intende lavorare

---

<sup>218</sup> I dati si riferiscono alla ricerca "teatri visibili e invisibili" dell'ex IRRE Lombardia già citata. I questionari su cui vengono elaborati i dati sono stati compilati da 40 realtà teatrali impegnate nel teatro nella scuola in Lombardia

nella scuola<sup>219</sup>. Ancora una volta pensiamo che si presenti come decisiva la risposta relativa alla domanda: perché una formazione pedagogica per gli operatori teatrali? E soprattutto che tipo di formazione pedagogica?

Siamo d'accordo con quanto scrive Loredana Perissinotto: "noi pensiamo che non sia sufficiente essere bravi attori, registi e animatori per lavorarci. Ci vuole una marcia in più, di cui fa parte anche la scelta primaria, e non di ripiego, del destinatario. L'operatore deve avere una visione ampia ed elastica della sua arte e dei suoi saperi a contatto dei giovani ...la consapevolezza di essere portatori della propria idea di teatro, di poetica, di metodologia non è così scontata né risulta indifferente sul piano pratico dei risultati."<sup>220</sup> Fondamentale dunque, qualsiasi sia la formazione iniziale del teatrante, pensare dei percorsi che possano accompagnare, chi voglia fare del teatro a scuola, ad una riflessione in grado di indicare le strade di una ricerca artistica in un territorio complesso e diversificato come quello scolastico, che esige di ripensare all'arte in educazione come contesto in cui ciascuno possa riconoscersi e essere riconosciuto. Un'occasione preziosa per condurre la propria ricerca artistica in quel territorio in cui l'arte si sovrappone all'educazione, conferendogli una caratteristica conformazione. Aggiungeremmo che all'operatore teatrale serve, come all'insegnante, entrare in un'ottica di ampio respiro consapevole della necessità di costruire attorno al laboratorio una rete di collaborazioni, che va dagli insegnanti coinvolti, ai genitori, al territorio. Molte possono essere le strategie, ma anche all'operatore come all'insegnante, spetta tra l'altro la responsabilità di dare visibilità, attraverso la documentazione del processo, attraverso uno spettacolo finale che possa essere testimonianza delle finalità con cui l'intervento è stato condotto. L'operatore teatrale certo non può farsi carico di tessere la rete, ma deve essere predisposto e disponibile a promuoverne l'esistenza sia agli occhi dei bambini/ragazzi che nei confronti dell'istituzione scolastica.

---

<sup>219</sup> Un dato significativo in tal senso è rappresentato, ancora all'interno della ricerca Teatri visibili e invisibili, dal fatto che il 35,14% delle strutture teatrali impegnate nel teatro della scuola in Lombardia dichiara di avere al proprio interno una scuola per la formazione degli attori, solo nel 24,32 % è prevista una formazione specifica per gli operatori che conducono laboratori teatrali nelle scuole

<sup>220</sup> Loredana Perissinotto, *Animazione teatrale*, Carocci, Roma, 2005, p.149

### **6.4.3 La formazione di un esperto in pratiche laboratoriali artistico performative: la nostra ipotesi**

La nostra ipotesi di formazione, alla luce delle riflessioni fin qui condotte, non solo indica la possibilità e l'utilità di tenere aperta una doppia via: quella di una formazione rivolta agli insegnanti e quella rivolta agli operatori teatrali, cercando di lavorare nell'ottica di una strategia comune, quella del partenariato, promossa dai protocolli d'intesa a partire dal '95, ma ha l'ambizione di indicare alcuni nodi che potrebbero qualificare, a parere di chi scrive, la proposta formativa tanto in senso estetico che pedagogico. In quest'ottica sarebbe qualificante per la figura di un esperto di pratiche laboratoriali artistico-performativo approfondire, sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista pratico-operativo, quattro aree di interesse specifico.

Una prima area riguarda ciò che ha a che fare con il rapporto scuola-laboratorio. Vi è un sapere pedagogico che storicamente si è sviluppato attorno all'idea di laboratorio che riprende le punte più avanzate della nostra tradizione pedagogica. Se guardiamo al laboratorio come dispositivo di innovazione scolastica, il dialogo con la scuola ne emerge come corollario necessario e imprescindibile. Come pensare e organizzare tale dialogo? Emerge il laboratorio come un dispositivo che, proprio perché strutturalmente in dialogo con la scuola, esige, perché possa svilupparsi appieno, di essere conosciuto, smontato, nominato, progettato nelle sue funzioni e nelle sue dimensioni costitutive organizzative, didattiche e pedagogiche. Il fare e la ricerca diventano concetti regolativi, concetti tanto generali quanto capaci di indicare le direzioni di senso da perseguire, le coordinate entro le quali poter iscrivere una ricerca tanto educativa quanto artistica che abbia tutto il sapore di una pratica in cerca della teoria che possa darle voce e dirigerla verso un'ulteriore sperimentazione, e di una teoria che cerca una pratica che possa darle spessore e concretezza. All'interno di tale ricerca una grande rilevanza viene assunta dalla valutazione, intesa come costante necessità di categorie e indicatori di qualità dell'attività proposta, in un'ottica, soprattutto, di autoformazione permanente. Categorie e indicatori di qualità, infatti, sono direttamente collegati alle finalità riconosciute e pensate come idee orientanti in fase di progettazione e

realizzazioni. L'idea che ci possano essere dei segni contestati, da riconoscere e nominare, di una pratica laboratoriale artistico performativa ha, in tale ottica, sia una funzione orientante che valutativa.

Una seconda area, che potremmo definire relativa all'idea di educare attraverso l'arte, approfondisce e sviluppa la riflessione sulle arti in genere, e le arti performative in particolare, come formidabili strumenti di individuazione/creatività. Ciò comporta di approfondire il discorso sull'arte, ancorandolo alla possibilità che questa possa contribuire, in modo del tutto peculiare, a strutturare le identità personali: la finalità non è quindi quella di formare artisti, ma persone integralmente formate. Si tratta di un discorso in cui l'educazione alla creatività si scopre come anima stessa dell'educazione artistica, e non solo. In quella linea di pensiero che dal Read si spinge fino a Munari, rivisitando i luoghi, come musei, tradizionalmente deputati a un'arte solo da guardare, la creatività di ciascuno si riscopre come quella caratteristica educabile che chiede ambienti in grado di promuovere e riconoscere le identità personali, nei termini della scoperta e della valorizzazione di quella "differenza" di cui ciascuno è portatore. Vi è poi da sviluppare una riflessione pedagogica sulle pratiche a mediazione corporea. Queste inaugurano una modalità di apprendimento che chiede innanzitutto di realizzarsi in situazione: perché la riflessione sul corpo sia veicolo di apprendimenti, il corpo stesso deve essere in gioco, agito, vissuto, ascoltato, guardato, pensato. La modalità riflessiva fa sì che ciò che viene colto sia reso disponibile per future esperienze, diventa un'opportunità di professionalizzazione alla cui base sta l'azione, la relazione e la riflessione. Esercitare e affinare le proprie disposizioni relazionali insieme all'attitudine a sperimentare in prima persona, con il proprio corpo e con i sensi tutti, per poter comprendere in modo differente, tanto con la testa quanto con il cuore e con la pancia. Quello che Antinucci<sup>221</sup> definisce una modalità di apprendimento percettivo-motoria, una modalità che a differenza di quella "simbolica ricostruttiva", avviene attraverso la percezione e l'azione motoria, qui e ora, sulla realtà.

---

<sup>221</sup> Francesco Antonucci, *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari, 2001

Un'ultima area è quella che riguarda le competenze specificatamente artistiche: non è possibile infatti condurre altri a sperimentare nuove possibilità espressive e di pensiero, laddove non si sviluppi una competenza artistica data dall'immersione nelle tecniche e nei linguaggi artistici, costituiti da una materialità da conoscere, sperimentare, con la quale continuare a rapportarsi, non per poter prevedere l'imprevisto, ma per sviluppare gli habitus dell'improvvisatore, accogliendo gli stimoli che ogni situazione, ogni gruppo, ogni singolo propone. Arte dell'improvvisazione che, come abbiamo visto, al pari della pratica formativa, prevede un lavoro continuo su di sé per diventare capaci di ascoltare, per poi selezionare secondo un sapere sedimentato nelle maglie del proprio rapportarsi al mondo, per agire con la disponibilità ad intraprendere strade non previste, per pensare costruendo continuamente cornici differenti in cui poter vivere e leggere l'esperienza.

A queste quattro aree si aggiunga un'attenzione metodologica che tutte le attraversa, quella cioè di creare nella scuola contesti di ricerca in cui il confronto tra diverse professionalità, diverse metodologie, diversi modi di intendere la figure dei responsabili di un laboratorio possano essere l'anima di una pratica formativa e auto-formativa, riconosciuta e praticata dal contesto scolastico in modo sistematico e permanente. Il modello a cui ci si riferisce è quella della ricerca-formazione sulle pratiche laboratoriali, l'auspicio e la possibilità a cui si pensa (proprio perché se ne avverte la necessità) è quella che possa diventare una strategia formativa permanente all'interno della scuola. Scrive Borin "quello dell'esperienza laboratoriale è un terreno su cui malvolentieri si cimentano i costruttori del pensiero pedagogico"<sup>222</sup>, in realtà ciò a cui allude l'autore non è certamente la mancanza di una riflessione pedagogica su ciò che il laboratorio potrebbe o dovrebbe essere, quanto la mancanza nel dibattito sui laboratori di un serio confronto interessato a misurarsi pedagogicamente con le pratiche laboratoriali, entrando nel merito delle modalità di progettazione, di conduzione, di realizzazione di queste attività. Anche il dibattito sui laboratori teatrali, ancora ai nostri giorni, sembra a volte più interessato a una mappatura quantitativa dei laboratori presenti nella scuola, più che a una mappatura

---

<sup>222</sup> Paolo Borin, *La mano e la mente*, Caracci, Roma, 2005, p.4

qualitativa. Questione, quella della mappatura qualitativa di un laboratorio artistico performativo, che non può essere elusa da qualsiasi pratica formativa sia rivolta agli insegnanti che agli operatori teatrali, che in maniera congiunta alle due professionalità. La metafora della mappatura ci aiuta ancora una volta a non perdere il senso dell'operazione: l'intento non è costruire steccati tra ciò che è nominato e ciò che non lo è, tra ciò che si designa come una pratica sufficientemente buona e ciò che può essere indicato come "cattiva prassi", ma è quello di aiutare chiunque voglia esplorare un territorio dell'enorme potenzialità educativa a fare tesoro di alcuni punti di riferimento, "luoghi significativi" e domande di senso di chi ha provato a tracciarne un'immagine, individuando una modalità possibile di attraversamento.

## CONCLUSIONI

Questo lavoro prende avvio da un'esperienza di ricerca-formazione sui laboratori di musica e teatro nelle scuole milanesi. Il proposito che lo anima, non è però quello di raccontare quell'esperienza, ma di focalizzare un oggetto, tra i tanti possibili, per tentare di approfondire alcune direzioni di senso emerse da quella esperienza di ricerca sul campo.

L'oggetto, il laboratorio teatrale, viene in questo modo innanzitutto riconosciuto come un "laboratorio artistico-performativo". In questo non una cosmesi terminologica, quanto il tentativo di accogliere e approfondire un'indicazione importante emersa dalla possibilità di confrontare esperienze laboratoriali differenti, come quelle musicali e teatrali, rintracciando un fondamentale nucleo costitutivo, una zona di comune appartenenza in grado, a parere di chi scrive, di suggerire un modo "di pensare e fare teatro a scuola" che incontra il discorso artistico nel bel mezzo di un discorso squisitamente educativo. Il teatro inteso come arte performativa, insieme all'idea di laboratorio come luogo in cui "si impara facendo", rappresentano di fatto le due chiavi teoriche individuate da questo lavoro come possibilità di leggere in modo significativo le esperienze teatrali nella scuola. La riflessione sul laboratorio artistico-performativo mostra almeno tre direzioni di ricerca interessanti per orientarne la progettazione, la realizzazione e la valutazione. La prima, relativa alla possibilità di intendere il laboratorio come orizzonte metodologico, contesto fisico e mentale, indica la possibilità di riconoscere alcuni segna-contesto di una pratica laboratoriale artistico-performativa, in grado di rappresentare delle piste di lavoro per le

proposte formative. La seconda direzione di ricerca riguarda, invece, la possibilità di cogliere gli aspetti qualificanti dell'esperienza teatrale nel suo essere un'esperienza artistica che, proprio come la danza, la musica e le arti performative in genere, si nutre in modo del tutto peculiare della compresenza tra spettatore e attore, tra chi produce "qualcosa" e chi ne fruisce, una sorta di dito puntato sul fare e sul vedere, sull'agire e sulla lettura che ne viene data da altri, sul corpo proprio, sempre anche corpo per qualcun altro. La terza direzione, direttamente legata alla precedente, è relativa alla possibilità di considerare il laboratorio artistico-performativo come un dispositivo che produce senso attraverso la com-presenza dei corpi, attraverso "il corpo in scena". Di più. L'idea di Turner<sup>223</sup> che la performance risponda ad un bisogno socio-culturale dell'uomo funzionale alla comprensione di se stesso, suggerisce la possibilità di avvicinare il laboratorio come una possibilità per chi vi partecipa di comprendere meglio se stesso, rappresentando, ri-significando la realtà, o come direbbe Franco Bolelli, "facendo mondi"<sup>224</sup>. Approfondire queste direzioni di ricerca ha significato, grazie alla possibilità di rivisitare il "grande testo" prodotto dalla documentazione del progetto Educarte, tentare di articolare la valenza educativa del teatro, ponendosi il problema, che era già stato della ricerca-formazione sul campo, di come amplificarne la portata nella scuola.

Il laboratorio artistico-performativo sembra infatti poter essere letto, perlopiù, in termini di discontinuità rispetto alla scuola: esso introduce un "tempo altro" nel fluire del normale tempo scolastico, non solo in ragione dei tempi e degli spazi che inaugura, ma anche in ragione dei codici linguistici utilizzati, del campo percettivo attivato, delle modalità espressive messe in campo, dell'intensità emotiva in gioco. Esso si presenta come la possibilità di mettere in luce la molteplicità dei linguaggi di cui ciascuno è portatore e, insieme, come spazio che ammette e ricerca modi diversi di fare le cose, opportunità di legittimare il pensiero divergente, rispettare la differenza e l'errore, mostrandone le possibilità impreviste. Tali dimensioni, considerabili qualificanti per un laboratorio teatrale, sono però variamente attraversate. In

---

<sup>223</sup> Victor Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986, p.158

<sup>224</sup> Ci si riferisce al titolo "Fare mondi" di un testo del 1989 di Franco Bolelli. Franco Bolelli, *Peter Pan e l'estasi: (1991), La felicità dell'estremismo: (1990); Fare mondi (1989)*, Bologna, Synergon, 1992 (II ed. con trilogia completa)



questo senso emerge come nodo cruciale la conduzione: la qualità dell'esperienza artistico-performativa proposta dipende fortemente da chi conduce, dalla relazione con chi è condotto, ma anche dal rapporto tra gli adulti di riferimento, insegnanti e/o operatori artistici, dalle possibilità di lettura della situazione che sono date o che vengono costruite. Per questo motivo l'esito di tale lavoro può essere letto come una sorta di mappa utile per la formazione dei responsabili dei laboratori artistico-performativi nella scuola: lo scopo è fornire uno strumento che favorisca l'orientarsi nell'attraversamento di un territorio -il laboratorio teatrale- di per sé assai vario, per morfologia, climi, abitudini mentali, formazione di chi lo percorre.

Come per ogni mappa, è determinante come prima cosa chiarire l'uso che se ne vorrebbe proporre. Il primo, il più generale, riguarda la possibilità di contribuire a un dibattito, sentito come necessario nella scuola, interessato a misurarsi pedagogicamente con le pratiche laboratoriali, entrando nel merito delle modalità di progettazione, di conduzione, di realizzazione di queste attività. Il secondo, collegato al precedente, riguarda la possibilità di individuare alcune aree cruciali per la formazione di un esperto di pratiche laboratoriali artistico-performative. Dagli anni '90, infatti, con i Protocolli d'intesa tra gli Organi ministeriali e gli Enti teatrali, si è aperto un nuovo scenario per la collaborazione tra la scuola e le organizzazioni teatrali. Questo ha posto in maniera rinnovata la questione delle strategie da adottare e di come immaginare la formazione di chi conduce i laboratori teatrali. Mancando da parte degli organi preposti riconoscimenti dei ruoli e indicazioni precise in merito, attualmente la formazione della componente adulta, siano essi insegnanti o figure esterne all'organico scolastico, si sostanzia di percorsi formativi assai eterogenei, non sempre mirati alla conduzione di un laboratorio teatrale nella scuola. Questo lavoro si inserisce nella direzione di quanti sostengono auspicabile la presenza di artisti professionisti nella scuola nell'ottica di ampliare la qualità dell'esperienza artistica proposta, di favorire una maggiore creatività, di migliorare le competenze e la fiducia degli insegnanti e di dare accesso a una più ampia gamma di risorse culturali. La prospettiva di un sistema formativo integrato, in cui la conduzione in regime di

partnernariato si iscrive a pieno titolo, sembra poter promettere una feconda contaminazione tra competenze diverse, ma è nostra opinione che il lavoro di rete, il dialogo tra competenze differenti necessita di attenzioni comuni, di un linguaggio e di categorie in parte da costruire con appositi percorsi. Le questioni relative alle competenze, ai ruoli, alle ricadute sull'attività formativa ordinaria, che la conduzione di un laboratorio teatrale sollevano, pongono, infatti, con evidenza, la necessità di una formazione per la componente adulta, responsabile a diverso titolo del laboratorio. Il nostro punto di vista è che la formazione dei responsabili di un laboratorio teatrale, siano insegnanti o operatori teatrali, oltre che necessaria, possa rappresentare un'opportunità assai significativa per entrambe le professionalità: sia per le professionalità educative -insegnanti e educatori- che per quelle artistiche -attori, registi. Per le professioni educative si apre, infatti, anche la prospettiva dell'utilizzo dei linguaggi e delle tecniche teatrali all'interno della quotidianità didattica, insieme alla possibilità di maturare le competenze per coordinare nella scuola diversi laboratori artistici, per gli operatori con formazione artistica, l'attività con bambini e ragazzi nella scuola presenta l'occasione di recuperare un'antica vocazione della propria arte, legata alla dimensione della comunità e del territorio. Il profilo di un esperto, nella nostra ipotesi, si costruisce in sede formativa, a partire da una mappatura che tratteggia la forma di quattro aree che, anche se solo abbozzata, restituisce un'immagine complessa e ricca del territorio da attraversare, irrinunciabile per chiunque voglia proporre ad altri l'attraversamento del territorio.

La prima regione potrebbe chiamarsi "*l'habitus della ricerca*" e ha a che fare con la tradizione pedagogica che si coagula attorno all'idea di laboratorio e del suo necessario rapporto con la scuola. L'*habitus della ricerca*, inteso essenzialmente come atteggiamento riflessivo nei confronti dell'esperienza, affonda le proprie radici nella possibilità di muoversi e agire in un contesto in cui è legittimo il dubbio, si promuovono le domande, si cerca il confronto sul piano dei significati. Si tratta di un atteggiamento da coltivare, apparentemente scontato, ma nella realtà reso troppe volte marginale. Sembra necessario, oltre che professionalizzante, sia per l'insegnante che per l'artista poter inserire la

proposta del laboratorio nell'orizzonte dell'ampia tradizione pedagogica, che idealmente avvicina Dewey a Frabboni, passando per De Bartolomeis, che pensa al laboratorio come un contesto in cui l'agire si coniuga con la riflessività, in cui il fare non è disgiunto dalla ricerca dei significati. Una domanda importante sia nella lettura delle esperienze laboratoriali osservate, che nelle riflessioni che sono seguite è stata: "che spazio c'è per l'elaborazione dell'esperienza? Con quali modalità è proposta quest'ultima?" Il problema non è quello di interrompere l'attività per riflettere, ma di rendere oggetto di attenzione l'equilibrio tra attività e riflessività anche in chi voglia proporre una pratica artistico-performativa a bambini. L'equilibrio naturalmente è una tensione dinamica che, come nel camminare, ha inizio solo se esiste uno squilibrio iniziale, se esistono tempi e modi legati all'età dei destinatari, alle loro propensioni, alle abitudini maturate nei contesti che ciascuno ha attraversato, ma è una questione con cui chi propone una pratica artistica-performativa nella scuola deve misurarsi non solo, inevitabilmente, rispetto alla pratica di conduzione, ma anche rispetto alle modalità con cui viene proposta l'esperienza ai bambini e ai ragazzi. Le modalità possono fare uso di diversi linguaggi, possono essere proposte sotto forma di attività iconiche, drammatiche, possono quindi far uso del corpo, delle immagini, delle parole, in modo separato o integrato. In tale prospettiva diventa indispensabile sviluppare una riflessione sulle categorie, sugli indicatori e sull'uso degli strumenti e della documentazione che potrebbero favorire la possibilità di leggere tali esperienze, rispettandone e promuovendone complessità e ricchezza. Di particolare interesse, a tal proposito, risulta l'uso della discussione non solo come strumento in mano alla conduzione per conoscere cosa pensano i bambini ed i ragazzi, ma come prezioso spazio di esperienza ed elaborazione, sul cui uso sarebbe auspicabile per l'esperto formarsi attraverso una pratica riflessiva volta a coglierne potenzialità e limiti. Per l'adulto, infatti, coltivare l'habitus della ricerca significa non solo avere la disponibilità a compromettersi nel processo, rivestendo funzioni diverse e flessibili, ma anche lavorare per consegnare agli allievi la possibilità di fare ricerca: che in un laboratorio artistico performativo si traduce nel mettere in grado gli allievi di ascoltare un po' di più e un po' meglio il proprio e l'altrui sentire, creando e risvegliando la loro disponibilità a giocare con una

molteplicità di linguaggi, riscoprendo il linguaggio, o ancor meglio i molti linguaggi possibili, come terreno di sperimentazione. Parlare di laboratorio, oltre che rinviare all'orizzonte della ricerca, rimanda anche al rapporto necessario con la scuola. Per questo la formazione di un esperto passa necessariamente per la possibilità di saper leggere il laboratorio nelle sue dimensioni, oltre che pedagogiche e didattiche, anche organizzative. Di qui l'importanza di uno strumento, quello che nell'esperienza di Educarte è stato chiamato rubrica, che si proponga di articolare tale prospettiva nelle indicazioni di piani di attenzione e questioni da attraversare, con attenzione alla necessità di tenerli insieme.<sup>225</sup> Si tratta indubbiamente di una "rubrica" particolare, la cui ottica non è quella di definire ricette, ma di offrire strumenti, categorie e indicatori significativi per orientare verso una pratica artistico-performativa sufficientemente buona. Questa nasce dall'osservazione soprattutto delle criticità presenti in esperienze indicabili potenzialmente come "buone prassi", nella convinzione che la vera urgenza sia quella di individuare modalità di lettura, strumenti e domande da attraversare per rendere un'esperienza come quella proposta da un laboratorio teatrale nella scuola in grado di sviluppare al meglio le proprie potenzialità educative. La marginalità a cui le esperienze artistico-performative sono esposte nella scuola non è solo ascrivibile ad una tradizione culturale che continua a privilegiare le materie forti rispetto ad altre ritenute di serie b, ma è attribuibile anche, a volte, alla mancanza di un'ottica di ampio respiro da parte di chi le propone, le accompagna e le promuove. L'antidoto alla marginalità sembra quello di costruire ponti tra la quotidianità scolastica e la "discontinuità" che un laboratorio teatrale porta nella scuola: questo significa concepire il laboratorio e la pratica che in esso si svolge come

---

<sup>225</sup> Si viene chiarendo come nella prospettiva proposta acquisti rilievo la possibilità per chi conduce di uno strumento che si proponga di tenere assieme ed evidenziare i piani di attenzione e le questioni da attraversare per poter immaginare e quindi realizzare e valutare una pratica laboratoriale di tipo artistico-performativo sufficientemente buona, una pratica, cioè, che tenga conto delle potenzialità, ma anche delle criticità che presenta il rapporto tra laboratorio e scuola. Tale strumento, al di fuori della logica di poter fornire alcuna ricetta, suggerisce prospettive di senso con cui poter progettare e realizzare un laboratorio artistico performativo. La modalità di ingresso e presentazione del progetto a scuola, l'interazione tra artisti e insegnanti, le dimensioni strutturali del laboratorio, la possibilità di leggere la conduzione secondo modalità e categorie significative, il senso della documentazione, rappresentano quindi altrettanti punti di riflessione e domande necessarie per attraversare in maniera significativa l'esperienza laboratoriale di una pratica artistico-performativa a scuola.

qualcosa che strutturalmente chiede e cerca di istituire un rapporto con le realtà esterne, non solo in occasione del reperimento dei fondi o dell'evento finale, ma con una condivisione e comunicazione di significati, che passa ovviamente per molteplici scelte, ma sempre e comunque dal tentativo di creare una rete attorno al laboratorio che permetta connessioni plurime. Diventa indispensabile focalizzare il tema delle ricadute del laboratorio sulla quotidianità scolastica, individuando una zona di possibili contaminazioni sia didattiche che metodologiche tra attività artistico-performative e quotidianità scolastica, che passa però necessariamente per la collaborazione tra insegnanti e operatori artistici. Di fatto, un'altra disposizione da coltivare, rendendola quindi oggetto di attenzione costante nel percorso formativo, è la disposizione a lavorare in rete, anch'essa funzionale in fondo alla condivisione di significati. L'ottica collaborativa non può essere lasciata alle affinità elettive, ma deve essere un obiettivo professionalizzante da perseguire per gli artisti come per gli insegnanti cosicché, come dice Maria Luisa De Natale, il lavoro di rete diventi "una filosofia dell'azione attraverso cui conseguire consapevolezza e professionalità"<sup>226</sup>. Tale lavoro risulta fondamentale anche nel progettare la visibilità e la comunicazione con l'esterno del laboratorio, di cui sono testimonianze particolarmente interessanti le rassegne di teatro studentesco in cui, da alcuni anni, stanno sempre più prendendo piede degli spazi di riflessione (diversamente nominati come aulotto, salotto teatrale, chiacchiere & caffè) pensati come luoghi in cui vengono messi in rete pensieri, esperienze, riflessioni dei protagonisti, studenti che hanno preso parte al laboratorio, conduttori, esperti di teatro nella scuola. Questi rappresentano degli spazi straordinariamente significativi di elaborazione dell'esperienza, spazi che forse potrebbero essere ricercati anche attraverso forme agili di documentazione. Sarebbe interessante, a questo proposito, che i responsabili di un laboratorio artistico-performativo percepissero come proprio e non opzionale il compito di testimoniare il processo non solo attraverso il prodotto, ma anche immaginando forme agili di documentazione del processo, anche solo ad uso di memoria interna del gruppo.

---

<sup>226</sup> Maria Luisa De Natale, Il ruolo educativo del museo, in Cecilia De Carli (a cura di) *Educare attraverso l'arte*, Mazzotta, 2007

Una seconda area della mappatura proposta è quella relativa alla prospettiva di “*Educare attraverso l’arte*” che coniuga la riflessione sul campo artistico con quella educativa. Tale prospettiva costituisce l’orizzonte di senso della ricerca in cui ciascun conduttore può iscrivere le attività realizzate nella scuola. Compare la necessità di ancorare le proposte artistiche ad un progetto pedagogico che metta al centro la costruzione dell’identità dei soggetti in formazione, individuando nell’esperienza artistica proposta a scuola la possibilità di essere prezioso strumento, occasione, contesto per rispondere al bisogno profondo di riconoscersi e essere riconosciuti. L’impiego della prospettiva educativa, d’altra parte, non ci affranca dalla domanda rispetto a cosa riteniamo sia l’arte, orizzonte ineludibile di tutti i discorsi che intendono utilizzare l’arte per educare: la pretesa non è quella di poter avere una risposta esauriente, ma semplicemente di indicare delle dimensioni significative da avere in mente, come mezzi procedurali, per agire. In quest’ottica, sulla scorta *dell’arte come esperienza* di Dewey e del movimento che si ispira a Read “dell’educare attraverso l’arte”, ma anche sulla scia di alcune suggestioni dei *performance studies*, la specificità delle esperienze artistiche vengono riconosciute nell’essere attività personali, in cui sviluppare uno stile proprio di affrontare l’attività si rivela importante quanto l’attività stessa. Esse appaiono come un particolare modo di apprensione della realtà, una possibilità interpretativa che presuppone il dato sensibile, ma se ne distacca, un dispositivo di ri-semantizzazione della realtà. In questo senso anche il laboratorio artistico-performativo non solo legittima, ma può intenzionalmente promuovere il pensiero non consueto e abituale, sostenendo e ricercando diversi modi di fare e usare le cose, incoraggiando l’espressione delle emozioni. Il senso etimologico di performare ci suggerisce, d’altra parte, che per formare fino in fondo occorre sperimentare la possibilità di passare attraverso la forma, risignificando continuamente la realtà attraverso parole ma anche immagini, gesti, intonazioni, silenzi. In questo senso, “fare teatro” a scuola non può trascurare che ciò che acquista valore per i soggetti in formazione è ciò che, come sostiene Dallari, ha una ricaduta nella grande narrazione identitaria. Quello che, secondo Dewey, distingue l’esperienza artistica da altri tipi di esperienze non artistiche è che il processo ha altrettanto importanza quanto la conclusione: nelle esperienze artistiche non si

può estrarre una verità, una formula, un risultato che presenta un valore autonomo indipendente dal cammino cui ad essi si è giunti. Così concepita l'arte, pur non avendo il monopolio della creatività o delle emozioni, rappresenta la possibilità "di rendere gli altri partecipi di ciò che si vede con l'occhio della mente"<sup>227</sup>, cui carattere distintivo è l'integrarsi di aspetti pratici, emotivi, conoscitivi, immaginativi. La consapevolezza di operare perché ciascuno possa trovare ambienti favorevoli per riconoscersi e essere riconosciuto chiama in causa i linguaggi, non solo come ciò che ci permette di comunicare e di esprimerci, ma anche come ciò che ci permette di pensare in modo qualitativamente diverso: la sperimentazione dei linguaggi a mediazione corporea si scopre non solo come possibilità di comunicare in modo diverso, ma anche come ciò che rende praticabili sentieri di pensiero altrimenti non percorribili.

La terza area concerne la riflessione sulle pratiche a mediazione corporea. Ciò che questa regione illumina del laboratorio artistico-performativo è la centralità dell'asse corporeo-affettivo, come modalità peculiare di produrre senso. Questa chiama in causa il corpo inteso e vissuto come liminalità, confine che separa e collega, uno spazio transizionale, dove il senso ha origine e dove si manifesta. La possibilità della sinergia dei sensi, della collaborazione dei linguaggi, dell'uso di codici sincretici integrati riconosce il corpo come luogo e fonte della molteplicità dei linguaggi. La riflessione sul corpo risuona però anche di un'avvertenza metodologica: essa acquista senso se non è proposta semplicemente come "discorso su", ma come una pratica che possa tornare riflessivamente "sull'esperienza del corpo": perché la riflessione sul corpo sia veicolo di apprendimenti, il corpo stesso deve essere in gioco, agito, vissuto, ascoltato, guardato, pensato. Da qui la possibilità di stabilire un contatto cosciente e comunicativo tra i soggetti e il loro spessore emozionale, rendendo possibile avvicinare in maniera più profonda, proprio perché ambivalente, alcuni contenuti legati alle emozioni, le paure, l'imbarazzo del mostrarsi, del toccare. La riflessione sulle pratiche agite fa sì che ciò che viene colto sia reso disponibile

---

<sup>227</sup> Barnes A. C., "La filosofia dell'educazione di John Dewey", in Bellatalla L., in Dewey J. (1954), *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, p.50

per future esperienze, diventando una possibilità di professionalizzazione sulle possibilità che il corpo limita o dischiude. E' proprio la centralità dell'asse affettivo-corporeo che, in fondo, offre la possibilità di considerare il laboratorio artistico-performativo come una sorta di laboratorialità al quadrato, la cui modalità di apprendimento è quella di agire per capire: si impara ad andare in bicicletta andando in bicicletta, si impara a muoversi solo muovendosi. Nel laboratorio, come nell'esperienza artistica, si impara facendo, si impara facendo gli attori -agendo in prima persona-, ma anche gli spettatori -guardando gli altri agire-, si impara essendo attivi, presenti con la mente, ma anche con il cuore e con la pancia. Emerge la possibilità di articolare l'idea di una buona pratica artistico-performativa in una serie di direzioni generali, preziose per chi voglia progettare, realizzare e valutare un laboratorio artistico-performativo: l'attenzione al processo, nei termini di attenzione a tempi, spazi, composizione del gruppo, ma soprattutto a un'attivazione dei soggetti che promuova le caratteristiche dell'esperienza artistico-performativa, nella direzione della costruzione di "un clima di lavoro attivante" per chi viene coinvolto; l'attenzione al corpo, inteso come luogo e fonte dell'integrazione di linguaggi diversi; il coinvolgimento intenzionale e la cura delle emozioni, nei termini dell'attenzione a costruire un "ambiente protetto" che garantisca la possibilità di sperimentare e di provare senza la paura di sbagliare, l'attenzione alla dimensione ludica intesa come tentativo di preservare/risvegliare uno spazio di mezzo, né completamente interno, né completamente esterno, legato al piacere di un'attività che ha in se stessa il proprio scopo principale, il senso del prodotto, come testimonianza del processo, ma anche come momento di visibilità e comunicazione con l'esterno, dotato di una propria autonomia.

La quarta area che la mappa identifica, ultima certo non per importanza, individua la necessità di *praticare l'arte*, per chiunque voglia condurre un laboratorio artistico-performativo a scuola: per poter usare l'arte occorre innanzitutto farne personale esperienza attraverso l'immersione nei linguaggi e nelle tecniche artistiche, per cui è necessario che un conduttore di laboratorio artistico sappia pensare attraverso la specificità dell'arte che propone, sappia, cioè, pensare teatralmente. Per sviluppare una competenza artistica, ma, forse,



anche una comprensione qualitativamente diversa dell'arte in genere, occorre farne esperienza diretta, sperimentare, continuare a rapportarsi con la materialità che la costituisce. La possibilità di intendere la figura del conduttore come assimilabile a quella dell'improvvisatore può risultare una valida indicazione per mettere a fuoco il rapporto che, in sede formativa, deve indirizzare il rapporto del conduttore con l'arte proposta. Il conduttore, come l'improvvisatore, deve possedere un sapere simile alla competenza di un parlante di una lingua naturale, ma specifico e funzionale alla pratica che propone. In questo senso *l'improvvisazione non si improvvisa*, poiché esiste una sorta di bagaglio dell'improvvisatore che comprende capacità attoriali o registiche da cui non si può prescindere, ma la prima caratteristica sembra quella di fare spazio all'ascolto, alla disponibilità ad accogliere gli stimoli che derivano dall'ambiente sapendo interpretarli alla luce di una grammatica propria. Così caratterizzata, la capacità di pensare teatralmente deriva dall'immersione in un determinato linguaggio, dalla disposizione maturata attraverso l'esercizio, ad esprimersi attraverso un linguaggio specifico, in parte dato, ma sempre da esplorare e inventare, mentre lo si pratica. Emerge una prospettiva teorica interessante: quella secondo la quale, per dirla ancora con le parole di De Bartolomeis, "nell'uso educativo dell'arte siamo in gioco noi come adulti prima ancora che il rapporto dei bambini/ragazzi con l'arte". Certo esistono delle potenzialità intrinseche alla situazione in cui l'educazione accade, così come delle potenzialità specifiche che appartengono "al fare teatro" che vanno riconosciute per non correre il rischio di pensare che tutto dipenda dal modo in cui si propone, come dire che i saggi di fine anno, tanto criticati, hanno comunque una valenza educativa da esplorare o, ancora, che ciò che accade, accade a volte, fortunatamente, nonostante chi li propone. Tuttavia siamo convinti che per sviluppare appieno le potenzialità educative del teatro sia necessario riconoscere delle direzioni e degli orizzonti di senso in cui collocare le pratiche che proponiamo. Che rapporto intratteniamo con l'arte, cosa pensiamo sia l'arte? Che rapporto riteniamo abbia con l'educazione? Quanto siamo disposti realmente a ricercarne una comprensione più profonda attraverso le pratiche che offriamo ai soggetti in formazione?

Domande complesse che forse chiedono, come prima cosa, la nostra disponibilità ad abitarle, tentando di leggere le risposte che le pratiche che proponiamo costruiscono.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *A scuola con il corpo*, La Nuova Italia, Firenze, 1974
- AA.VV., *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, Cuem, Milano, 2000,
- AA.VV., *Geografia del Teatro Scuola in Italia. Le rassegne di teatro studentesco*, Udine, Leonardo, 2001
- AA.VV., *Il teatro per i ragazzi oggi in Italia. Due studi per una geografia sensibile*, ETI, 2006
- AA.VV., *La creatività nell'espressione*, La Nuova Italia, Firenze, 1972
- AA.VV., *La sfida dell'apprendere. Dialogo a più voci per la scuola di domani*, Edizioni Junior, Bergamo, 2006
- AA.VV., *Visto per il teatro*, Eti-Agita, 1997
- Addressi A. R., Agostini R. (a cura di) *Il giudizio estetico nell'epoca dei mass media*, LIM, Lucca, 2003
- Albanese O., Lafortune L., Daniel M.F., Doudin P.A., Pons F., *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*
- Alessandri M.R., *Narr/Azioni. Percorsi di messa in scena teatrale coi bambini*, Era Nuova, Perugia, 1995
- Alschitz J., *La grammatica dell'attore. Il training*, Ubulibri, Milano, 1998
- Aneschi A. (a cura di), *Musica e educazione estetica, Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, EDT, Torino, 2009
- Anolli L., *Le emozioni*, Unicopli, Milano, 2002
- Antonacci F., Cappa F. (a cura di) *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Antonucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Laterza, Roma-Bari, 2001
- Argan G. C., Fagiolo M., *Guida alla storia dell'arte*, Firenze, Sansoni, 1974
- Argano, L., *L'impresa di spettacolo dal vivo*, Officina Edizioni, Roma, 2003
- Arnheim R. (1969), *Il pensiero visivo*, Torino, Einaudi, 1974
- Arnheim R. (1966), *Verso una psicologia dell'arte*, Einaudi, Torino, 1969
- Artaud A. (1938), *Il teatro e il suo doppio*, Tr. It. Einaudi, Torino 1968
- Assunto R., *Il paesaggio e l'estetica*, 2 voll, Napoli, Giannini, 1973
- Austin J., *How do thing with words*, ed. J.O. Urmson, Oxford, 1962
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, Mondadori, Milano, 2001
- Balduzzi L. (a cura di), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 2002
- Bateson G. (1979), *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.
- Bateson G. (1956), *Questo è un gioco*, Raffaello Cortina, Milano, 1996

- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976
- Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 1984
- Bellatalla L., Genovesi G. e Marescotti E., *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Benedenti, P., *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*, La casa Usher, Firenze, 1994.
- Bernardi C., *Il teatro sociale, L'arte tra disagio e cura*, Roma, Carocci, 2004
- Bernardi C., Cuminetti B. (a cura di) *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni scolastiche*, Milano Euresis, 1998
- Bernardi C., Cuminetti B., Dalla Palma S. (a cura di), *I fuori scena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, Euresis Edizioni, Milano, 2003
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna, 1965.
- Bertolini P., La fenomenologia tra formazione e de-formazione tra pedagogia e antipedagogia, in "Encyclopaideia", n.1, gennaio-giugno 1997
- Bertolini P., L'intrinseca dialetticità del progetto, in "Adulità" n. 7, aprile 1998
- Bertolini P., *Il gioco nella formazione della personalità*, in "Infanzia", n. 1-2, Bologna, 2005
- Bertolini P. (a cura di) *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando Editore, Roma, 1979
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995
- Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2002
- Blandino G., *Le capacità relazionali*, Utet, Torino, 1996
- Borghi B. Q., *Crescere con i laboratori. Manuale di didattica dei laboratori nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2003
- Borin P., *La mano e la mente*, Caracci, Roma, 2005
- Bove C., *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Junior, Bergamo, 2004
- Bove C., *Pedagogia e ricerca educativa. Non solo parole*, Encyclopaideia (Journal of Phenomenology and education, n.23, pp. 131-150
- Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997
- Bruni V., Furci F., Putzolu G., *La scuola creativa: per una didattica del teatro*, Armando Editore, Roma, 2001
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004
- Campione V., Tagliagambe S., *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*, Einaudi, Torino 2008
- Canevaro A., *Quel bambino là..Scuola dell'infanzia, handicap, integrazione*, La nuova Italia Editrice, Firenze, 1996
- Campolmi B., *Teatro scommessa educativa*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (Bg), 2007
- Cappa F., Gelli P., *Dizionario dello spettacolo del Novecento*, Baldini e Castoldi, Milano, 1998
- Cappa F. e Negro C. (a cura di), *Il senso nell'istante, Improvvisazione e formazione*, Guerini, Milano, 2006
- Cassirer E. (1923), *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze, 1967
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma, 2005
- Contini M. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma, 2000

- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006
- Contreras Lorenzini M. J., *Il corpo in scena: indagine sullo statuto semiotico nella prassi performativa*, tesi di dottorato in semiotica, Università di Bologna, 2008
- Craft A., "The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator", in *British Journal of Educational Studies*, Vol. 51, N. 2, June 2003, pp. 113-127.
- Crispiani P., *Fare teatro a scuola. Progetti educativi di attività teatrale dalla scuola materna alle scuole superiori*, Armando Editore, Roma, 1991
- Cuminetti B. (a cura di) *Teatro ed educazione in Europa. Inghilterra e Belgio*, Milano, Guerini, 1994
- D'Adamo, A., *Nel cerchio manca il primo e non c'è l'ultimo*. Il Laboratorio Teatrale Integrato "Piero Gabrielli", Teatro di Roma, Pavona (Roma) 2006.
- Dal Lago A., Rovatti P.A., *Per gioco. Piccolo manuale dell'esperienza ludica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1993
- Dallari M., *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Guerini, Milano, 2000
- Dallari M., *L'arte per i bambini*, in Francucci C., Vassalli P., *Educare all'Arte*, Electa, Milano, 2005
- Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998
- Dallari M., *A regola d'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1997
- De Bartolomeis F., *Entrare nell'arte contemporanea*, Junior, Bergamo, 2000.
- De Bartolomeis F., *Girare intorno all'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969
- De Bartolomeis F., *La tridimensionalità nell'arte contemporanea*, Hopefulmonster, Torino, 2002.
- De Bartolomeis F., *La professionalità sociale dell'insegnante*, Feltrinelli, Milano, 1976
- De Bartolomeis F., *L'esperienza dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.
- De Bartolomeis F., *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, Firenze, la Nuova Italia, 1990
- De Bartolomeis F., *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano, 1978
- De Bartolomeis F., *Scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972
- De Bartolomeis F., *Una svolta verso un'effettiva innovazione: la struttura a laboratori*, in "La Ricerca" 15 Novembre 1969
- De Carli C., *Arte per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 1990
- De Carli C., (a cura di), *Educare attraverso l'arte*, Mazzotta, Milano, 2007
- De Mennato P., *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*, Guerini e Associati, Milano, 2003
- De Mennato P., *La ricerca "partigiana"*, Teoria di ricerca educativa, Liguori, Napoli, 1999
- Demetrio D., *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze, 2000
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Deriu F., *Il paradigma teatrale. Teoria della performance e scienze sociali*, Bulzoni, Roma, 1988
- Dewey J., (1934), *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze, 1951
- Dewey J. (1933), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961
- Dewey J. (1937), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Dewey J. (1954), *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1977
- Dewey J. (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Milano, 2004
- Dewey J. (1899), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1971

- Di Blasio P. (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1995
- Di Rago R. (a cura di), *Il teatro della scuola*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Di Rago R. e Carpani R., *Il giullare nel curricolo*, Franco Angeli, Milano, 2006
- Di Rago R. (a cura di), *Emozionalità e Teatro*, Franco Angeli, Milano, 2008
- Di Rago R. (a cura di), *Teatro, Didattica attiva, intercultura*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Dovigo F. (a cura di), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Dropsy J. (1973), *Vivere nel proprio corpo. Espressione corporea e rapporti umani*, Ottaviano, Milano, 1981
- Eco R., *A scuola col museo. Guida alla didattica artistica*, Milano, Bompiani, 1986
- Eco U., *Opera aperta. Forme e indeterminatezza delle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano 1962
- Eco U. (1977) "Semiotics of Theatrical Performance" in *The Drama Review: TDR*, vol. 21, N° 1, *Theatre and social action issue*, pp. 107 – 117
- Etheridge Woodson S., Creating an Educational Theatre Program for the Twenty-First Century, in *Arts Education Policy Review*, Vol. 105, N. 4, March/April 2004
- Eynard R. (a cura di), *Célestin Freinet. La scuola del fare*, Edizioni Junior, Bergamo, 2002
- Fabbri L. (a cura di), *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*, Armando Editore, Roma, 1999
- Facchinelli C., *Dramatopedia*, edizioni Corsare, Fano, 2011
- Fiaschini F., *Per una mappatura delle pratiche di teatro laboratorio nelle scuole*, Università di Pavia, 2005
- Filogrosso N. e Travaglini R. (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Fonagy P., Target M. (2003), *Psicopatologia evolutiva. Le teorie psicoanalitiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005
- Formenti L. (a cura di), *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*, Edizioni Unicopli, Milano, 2006
- Formenti L. (a cura di), *Psicomotricità, educazione e prevenzione*, Erickson, Trento, 2006
- Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998
- Fortuna F., Tiberio A., *Il mondo dell'empatia. Campi d'applicazione*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi*, La nuova Italia, Firenze, 1990
- Frabboni F., *Il laboratorio*, Laterza, Bari-Roma, 2004
- Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1999
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003
- Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1986
- Fratini C., *Comprendersi per comprendere. La relazione educativa tra ascolto, comprensione e soddisfazione dei bisogni*, in "Animazione sociale", Gennaio 2007
- Freire P. (1970), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1987
- Galimberti U., *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Gamelli I. (a cura di), *I laboratori del corpo*, Cortina, Milano, 2009

- Gamelli I. (a cura di), *Una filosofia da vivere. Pratiche filosofiche come cura di sé e di noi. Intervista a Romano Màdera*, in “Animazione sociale”, Ottobre 2006, 3-10
- Gamelli I., *Dentro l'esperienza formativa del sentire*, in “Adulità”, n. 8, Guerini, Milano, 1998, 97-102
- Gamelli I., *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano, 2003
- Gamelli I., *La formazione di un educatore e di un'educatrice sensibili*, in “Infanzia”, n. 9-10, Bologna, 2004, 15-18
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma, 2001
- Gamelli I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Meltemi, Roma, 2005
- Gamelli I., *Una pedagogia a piedi nudi. Che cosa ne è del corpo nell'azione educativa contemporanea?*, in “Animazione sociale”, Marzo 2007, 3-10
- Gardner H. (1989), *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1991
- Gardner H. (1991), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1993
- Gardner H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987
- Gardner H. (1982), *Il bambino e l'artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*, Anabasi Milano, 1993
- Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Genovese L., Kanizsa S., *Manuale della gestione della classe*, Franco Angeli, Milano, 1998
- Genovesi G. (a cura di), *Attivismo e pedagogia: ripensando all'educazione nuova*, Ricerche pedagogiche, Parma, 2004.
- Genovesi G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Gisotti G. A., *Il teatro laboratorio nella scuola*, Carocci, Roma, 2004
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1997
- Goodman N. (1978), *Vedere e costruire il mondo*, Bari, Laterza, 1988
- Grotowski J. (1973), *Holiday e Teatro delle Fonti*, Firenze, La Casa Usher, 2006
- Grotowski J. (1968), *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, Roma, 1970
- Guerra M., *Il corpo in gioco*, in “Bambini”, Edizioni Junior, Bergamo, 2003, 34-39
- Guerra M., *Progettare esperienze e relazioni*, Junior, Bergamo, 2008
- Heidegger M. (1971), *Che cosa significa pensare?*, SugarCo, Milano, 1988
- Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976
- Huizinga J. (1938), *Homo ludens*, Il Saggiatore, Milano, 1972
- Infante C., *Imparare giocando*, Boringhieri, Torino, 2000
- Jedlowski P., *Il tempo dell'esperienza. Studi sul concetto di vita quotidiana*, Franco Angeli, Milano, 1986
- Jung K.G., (1921) *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino, 1977
- Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Carocci, Roma, 1993
- Kanizsa S. (a cura di), *Il lavoro educativo*, Mondadori, Milano, 2007
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382
- Lobman C. (2005), “Yes And”: The Uses of Improvisation for Early Childhood Professional Development, in *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 305-319
- Kureishi H. (2002), *Il corpo*, Bompiani, Milano, 2003
- Laeng M., *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Lakoff G. e Johnson M., *Metaphors We Live*, University of Chicago Press, 1980
- Langer S. (1942), *Filosofia in una nuova chiave*, Armando, 1972
- Libretti Baldeschi B., *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, CEMEA, Milano

- Lonergan B. (1993), *Sull'educazione. Le lezioni di Cincinnati del 1959 sulla filosofia dell'educazione*, Città Nuova, 1999
- Màdera R., Tarca L. V., *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano, 2003
- Maltese C., *Semiologia del messaggio oggettuale*, Milano, Mursia, 1970
- Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006
- Manuzzi P., *Le ragioni del corpo*, in "Infanzia", n. 7-8, Bologna, 2004
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini e Associati, Milano, 2002
- Masoni M. V., Vezzani B., *La relazione educativa*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Editore Laterza, Roma, 1999
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 1983
- Mignosi E., (a cura di), *Formare in laboratorio*, Franco Angeli, Milano, 2007
- U., Weber C., *Apprendimento come attraversamento di confini. Di chi si occupa chi insegna?*, in "Animazione sociale", Gennaio 2007, 11-20
- Morelli U., Weber C., *Passione e apprendimento. Formazione-intervento: teoria, metodo, esperienze*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996
- Morin E.(1999), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001
- Morin E.,(1986) *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1989
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia-RCS, Milano, 2002
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006
- Mortari L., *Linee di epistemologia della ricerca pedagogica*, Libreria Universitaria Editrice, Verona, 2004
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2007
- Moscato R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Mondadori, 2008
- Munari B., *Design e comunicazione visiva*, Bari, Laterza, 1985
- Munari B., *Fantasia*, Laterza, Roma-Bari, 1977
- Mustacchi C. (a cura di), *Nel corpo e nello sguardo. L'emozione estetica nei luoghi della cura e della formazione*, Unicopli, Milano, 2001
- Mustacchi C., *Ogni uomo è un artista. Come animare il nostro corpo*, Meltemi, Roma, 1999
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), *All Our futures: Creativity, Culture and Education*, London, Department for Education and Employment, 1999
- Natoli S., *Guida alla formazione del carattere*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2006
- Nigris E., *Didattica generale*, Guerini, Milano, 2003
- Nigris E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma, 2004,
- Nussbaum M. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004
- Oliva G., *La pedagogia teatrale*, Unicopli, Milano, 2005
- Oliva G., *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*, Led, Milano, 2005
- Oliva G., (a cura di) *Il teatro della scuola. Aspetti educativi e didattici*, Led, Milano 1999,



- Oliva G., *Il laboratorio teatrale, Led, Milano 1999.*
- Ossi L., *L'arte abitata: strumenti per gli insegnanti*, Padova, CLEUP, 2007
- Pedrazzi M., *La pratica dell'improvvisatore, Sapere a disposizione, disposizione del sapere*, tesi di dottorato in semiotica, Università Bologna, 2007
- Peirce C. S. (1940), *Scritti di filosofia*, Bologna, Cappelli, 1978.
- Perissinotto L., *Teatri a scuola. Aspetti, risorse e tendenze*, Utet Università, Milano 2001
- Perissinotto L., *Animazione teatrale, Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma, 2004
- Perissinotto L. e Facchinelli C. (a cura di), *Guardarsi in scena*, Agita, Comuni Valdarno Fiorentino, 2007
- Perissinotto L., In Ludo, Armando, Roma, 1998
- Perissinotto L., Testa G., *Scena Educazione, Quaderno n°23, Eti-Agita*, 1995
- Perissinotto L., *Teatri a scuola e teatro. Aspetti, risorse e tendenze*, UTET, Torino, 2001
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara*, Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991
- Read H. (1943), *Educare con l'arte*, Ed.di Comunità, Milano 1954
- Restaino F., *Storia dell'estetica moderna*, UTET, Torino, 1991
- Rigotti F., *La filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara, 2004
- Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini e Associati, Milano, 2004
- Rogers C. (1969), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973
- Rogers C., (1970) *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976
- Rogers C.R. (1980), *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983
- Rogoff B. (2003), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2004
- Rossi B., *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*, Unicopli, Milano, 2004
- Rossi S., Travaglini R. (a cura di), *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Ruffini F., *Stanislavskij. Dal lavoro dell'attore al lavoro su di sé*, Laterza, Roma-Bari, 2005
- Santoni Rugiu A., *L'educazione estetica*, Editori Riuniti, Roma, 1975
- Sarsini D., *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*, Carocci, Roma, 2003
- Schenker R., *Essays on Performance Theory, 1970-1976*, New York, Drama Book Specialists, 1977
- Schechner R., "Approaches to Theory/Criticism" in *The Tulane Drama Review*. Vol.10, N 4, pp. 20 - 53
- Schiller J. C. F.(1795), *L'educazione estetica*, Rusconi, Milano, 1998
- Schon D. (1983), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993
- Shusterman R., *Somaesthetics. A disciplinary Proposal*, "Journal of Aesthetics and Art Criticism" LVII,3, 299-313
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma, 2005
- Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Cleup, 2002
- Sparti D., *Il corpo sonoro*, Il Mulino, Bologna, 2007
- Staccioli G., *I dieci punti di riferimento Cemea*, Convegno dei formatori Cemea, Oriolo Romano, 23 novembre 1996
- Stanislavskij K. S.(1938), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Roma-Bari, 1990
- Sternberg R. J., Louise Spear- Swerling (1996), *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento, 1997
- Tarozzi M., *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti* - Milano, Guerini, 2001
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari, 2004

Turner V., *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986

Vecchi V. (a cura di), *Sipario. Anello delle trasformazioni*, Edizioni Reggio Children, Reggio Emilia, 2002

Vezzani B., Tartarotti L., *Benessere/Malessere nella scuola*, Giuffrè, Milano, 1988

Vygotskij L.S. (1978), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1980

Vygotskij L. S (1930)., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, 1997

Volpicelli L., *Le forme dell'educazione*, Vallardi, Milano, 1975

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971

Winnicott D.W. (1986), *Dal luogo delle origini*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1990

Winnicott D.W. (1958), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze, 1975

Winnicott D. W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma, 1974

Winnicott D. W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1992

Wojnar I., (1960) *Estetica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1970

Zambaldi N. (a cura di), *Teatroeducazione, Atti del Convegno, Merano 13-14 dicembre 2000*, Teatro Pratico, Merano, 2002

Zambrano M. (1996), *Filosofia e poesia*. Pendragon, Bologna, 1998

Zambrano M. (1950), *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996