INDIRE / 31

PROGETTI / 19

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47
00161 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/caroccieditore
www.instagram.com/caroccieditore

Arte e creatività nella scuola italiana

Teorie, progetti, prospettive

A cura di
Claudia Chellini e Alessia Rosa

Carocci editore

Volume sottoposto a doppio referaggio cieco

Volume finanziato da INDIRE

1ª edizione, settembre 2024
© copyright 2024 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Studio Editoriale Cafagna, Barletta

Finito di stampare nel settembre 2024
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN (cartaceo) 978-88-290-2786-6
ISBN (PDF) 978-88-290-2787-3
DOI: 10.36174/0000013

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico

Indice

Presentazione 11
di *Alessia Rosa* e *Claudia Chellini*

Parte prima
Teorie e prospettive

1. La creatività tra definizioni e contesti di azione educativa 15
di *Alessia Rosa*

1.1. Le teorie sulla creatività: prospettive di lettura e analisi 16
1.2. Il concetto di creatività in prospettiva sistemica 20
1.3. Dai processi correlati all'individuazione di situazioni-problema alle forme di pensiero divergente e convergente 23
1.4. Didattica per competenze e sviluppo della creatività 26
1.5. Conclusioni 29
Riferimenti bibliografici 29

2. Il Piano delle arti 35
di *Claudia Chellini*

2.1. Requisiti fondamentali del curricolo 35
2.2. Il monitoraggio del Piano delle arti 40
2.3. Arte a scuola: quali scuole? 44
2.4. Dentro o fuori il curricolo? 45
2.5. Perché fare arte a scuola? 47
2.6. Chi insegna le arti a scuola? 49
2.7. Conclusioni 50
Riferimenti bibliografici 51

3. La creatività linguistica e le arti 53
di *Catia Cantini*

3.1. Introduzione 53
3.2. Le mirabolanti disavventure di un significato in fuga 55
3.3. La creatività linguistica 59
3.4. I draghi locopei, giochi di parole 64
3.5. La centralità della narrazione, un ponte tra le arti 66
3.6. La poesia 69
3.7. Conclusioni 72
Riferimenti bibliografici 73

4. Oltre la dimensione fisica dello spazio: la creatività come strumento di crescita 79
di *Michela Bongiorno*

4.1. La città creativa verso la scuola creativa 79
4.1.1. *Personal Qualities* / 4.1.2. *Will and Leadership* / 4.1.3. *Human Diversity and Access to Varied Talent* / 4.1.4. *Organizational Culture* / 4.1.5. *Fostering Strong Local Identity* / 4.1.6. *Urban Spaces and Facilities* / 4.1.7. *Networking and Associative Structures*
4.2. La riappropriazione dello spazio 87
Riferimenti bibliografici 88

5. Il «magico "se"» del teatro nei percorsi scolastici. Alcune questioni aperte 89
di *Claudia Chellini*

5.1. Il «magico "se"» 89
5.2. Processo *vs* performance 93
5.3. Vedere teatro *vs* fare teatro 95
5.4. Docente *vs* artista? 98
5.5. Conclusioni 100
Riferimenti bibliografici 101

6. La tecnologia come strumento educativo in ambito musicale: potenzialità nell'apprendimento 103
di *Marco Morandi*

6.1. Introduzione 103
6.2. Educazione musicale e tecnologia: un quadro teorico 104

6.3. Utilizzo della tecnologia per la scuola: il ruolo di INDIRE 106
6.4. Strumenti ludici per l'apprendimento musicale mediante l'utilizzo di Lego: una breve rassegna della letteratura 108
6.5. Musicblocks: gioco didattico per l'apprendimento delle competenze musicali di base 109
6.6. *A Band in a Cloud*, ambiente di apprendimento collaborativo: indicazioni teoriche di riferimento 113
6.7. Descrizione dell'ambiente di apprendimento 115
6.8. Conclusioni 117
Riferimenti bibliografici 117

7. Il ruolo degli elementi e degli spazi naturali nelle pratiche creative e artistiche rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia 121
di *Alessia Rosa*

7.1. Arte rappresentata e vissuta 122
7.2. Esperienza, natura e arte 123
7.3. Libera creatività e gioco libero 124
7.4. Gli spazi del fuori 126
7.5. Creatività e materialità 127
7.6. Progettare percorsi a supporto della creatività in natura 130
7.7. Conclusioni 132
Riferimenti bibliografici 132

8. Coordinate per un *hip-hop based education* 137
di *Antonio Sofia*

8.1. Macerie 140
8.2. *Reciprocation of freedom* 141
8.3. Dove finiscono le parole 145
8.4. Gloria Ladson-Billings e la *culturally relevant pedagogy* 148
8.5. Conclusioni 152
Riferimenti bibliografici 153

9. La danza educativa 155
di *Beatrice Miotti*

9.1. Introduzione 155
9.2. La danza educativa come disciplina: uno sguardo ai curricoli nazionali ed internazionali 157

9.3. I principi pedagogici della danza educativa 159
9.3.1. La danza / 9.3.2. L'educazione
9.4. Perché portare a scuola la danza educativa 163
9.5. Conclusioni 165
Riferimenti bibliografici 165

Parte seconda
Esperienze e strumenti

10. Il teatro nel curricolo alla secondaria di secondo grado 171
di *Rosalia Delogu* e *Caterina Librandi*

10.1. Introduzione 171
10.2. Obiettivi dell'introduzione del teatro nel curricolo 174
10.3. Organizzazione del percorso: contenuti, procedure e spazi 176
10.4. Didattica 178
10.5. Valutazione 179
10.6. Conclusioni 180
Riferimenti bibliografici 181

11. La poesia come laboratorio espressivo 183
di *Catia Cantini*

11.1. Introduzione 183
11.2. Con *Dante in giardino* 186
Riferimenti bibliografici 193

12. La fiaba come laboratorio espressivo 195
di *Claudia Chellini*

12.1. Introduzione 195
12.2. Caratteristiche generali 197
12.3. Obiettivi e descrizione del metodo 198
12.4. Docenti coinvolti 200
12.5. Materiali e strumenti 201
Riferimenti bibliografici 201

13. Artisti in natura 203
di *Alessia Rosa*

13.1. Introduzione 203
13.2. Caratteristiche generali 204
13.3. Obiettivi e descrizione della proposta *I raccoglitori* 205
13.4. Obiettivi e descrizione del laboratorio con la creta 206
13.5. Conclusioni 208
Riferimenti bibliografici 208

14. Un'ipotesi di laboratorio hip-hop 209
di *Antonio Sofia*

14.1. Playlist 213
14.2. *Remix it yourself* 216
14.3. *PERIF* 219
Riferimenti bibliografici 221

Presentazione

di *Alessia Rosa* e *Claudia Chellini*

In un mondo in velocissima evoluzione, secondo logiche non di rado produttivistiche, quale ruolo e significato possono assumere l'arte e la creatività? In un sistema scolastico sul quale si riversano richieste educative molteplici, spesso a partire da emergenze sociali, vi può essere posto per l'arte e la creatività, o saranno progressivamente subissate da educazioni altre? In un paese poi come l'Italia, riconosciuto come culla della cultura e delle arti, lo studio di queste ultime è solo un retaggio storico, determinato dalla volontà di mantenere una tradizione riconosciuta o ha un ruolo nuovo e importante rivolto al futuro?

In relazione alla proposta educativa della scuola italiana le possibili risposte a tali quesiti non sono scontate. Infatti, sebbene le arti siano da sempre presenti nei percorsi scolastici nazionali, soprattutto nei primi anni, nell'attuale configurazione si rileva una profonda disparità di trattamento fra i gradi e fra le arti, a favore, ad esempio, delle arti grafico-pittoriche e musicali rispetto a quelle teatrali e più in generale performative.

La creatività in genere poi ha risentito per un lungo tempo di una visione qualunquista che la vede quale prerogativa di pochi eletti piuttosto che come metacompetenza che tutti, sebbene con livelli differenti, possono acquisire.

Documenti internazionali importanti come il *Future of Jobs Report*, frutto di eventi rilevanti come il World Economic Forum, contemplano tra le competenze indispensabili per "navigare" nell'attuale mondo del lavoro il *complex problem solving*, il *critical thinking* e la creatività.

La creatività è poi citata più volte nella descrizione delle competenze chiave europee che gli Stati membri dell'Unione Europea sono chiamati a recepire, facilitandone l'acquisizione da parte di tutti i cittadini.

Attraverso la legge 13 luglio 2015, n. 107, il relativo D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 60 e il Piano delle arti rinnovato ogni triennio a partire dal 2017, è stato dato un forte impulso a investire nei temi connessi alle arti e alla creatività: non solo si definiscono la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti quali «requisiti fondamentali del curricolo», ma si invitano le scuole a impegnarsi per comprendere questo tipo di attività nei loro Piani triennali dell'offerta formativa (PTOF).

Emerge progressivamente un'idea di scuola capace di abbandonare la rassicurante organizzazione unicamente per discipline, in cui l'orario settimanale diviene un sistema a incastri fatto di tessere che si uniscono senza mai compenetrarsi. Una scuola

guidata da una visione fatta di un impegno comune (del personale docente e non docente, del territorio ecc.) volto al raggiungimento, da parte di bambini e ragazzi, di competenze trasversali, pur senza dimenticare l'insieme di conoscenze che si costituiscono quali impalcature imprescindibili.

All'interno di tale visione culturale, nel 2017 è stata costituita all'INDIRE la struttura di ricerca denominata "Didattica laboratoriale e innovazione del curricolo nell'area artistico-espressiva", la cui finalità principale è stata quella di delineare il ruolo delle arti quali mediatori didattici ed educativi trasversali a molteplici discipline ed educazioni finalizzandosi allo sviluppo di competenze diversificate a partire dall'infanzia sino all'età adulta.

In tale prospettiva la struttura "Didattica laboratoriale ed innovazione del curricolo nell'area artistico-espressiva" ha delineato un background teorico ampio e strutturato all'interno del quale sono state documentate le esperienze realizzate in diverse scuole italiane e parallelamente sono state progettate e realizzate molteplici proposte di utilizzo delle arti secondo i fini sopra descritti[1].

Il presente libro intende dar conto, almeno in parte, di quanto realizzato in questi sette anni e di come lavorare con le arti nel contesto educativo possa supportare competenze trasversali molteplici e sostenere la pratica educativa di diverse discipline in prospettiva trasversale.

Per fare ciò il testo *Arte e creatività nella scuola italiana. Teorie, progetti, prospettive* si articola in due macroaree.

La *Parte prima* è di carattere più prettamente teorico e procede dal generale al particolare. A partire infatti dall'esplorazione dei confini epistemologici del termine creatività (CAP. 1) e dalla descrizione dei tratti salienti del Piano delle arti e di alcuni dei suoi più interessanti risultati (CAP. 2), ci si è soffermati su alcune dimensioni delle arti con l'obiettivo di delineare piste culturali e didattiche, diverse a seconda degli ambiti osservati, ma accomunate dall'idea che l'arte e la creatività a scuola abbiano un ruolo cardine per lo sviluppo e la crescita della persona. Si tratta della creatività linguistica (CAP. 3), della dimensione fisico-spaziale (CAP. 4), dell'educazione teatrale (CAP. 5), della tecnologia in ambito musicale (CAP. 6), degli elementi e degli spazi naturali nelle pratiche creative e artistiche rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia (CAP. 7), dell'*hip-hop based education* (CAP. 8) e della danza educativa (CAP. 9).

La *Parte seconda* è incentrata su possibili declinazioni pratiche dell'educazione espressiva e artistica. In particolare, si forniscono esempi relativi all'uso del teatro (CAP. 10), della poesia (CAP. 11), della fiaba (CAP. 12), degli elementi e degli spazi naturali (CAP. 13) e dell'hip-hop (CAP. 14).

La trattazione non ambisce a definire un quadro esaustivo quanto piuttosto a delineare un orizzonte di senso e di pratiche complesso, ricco e capace di toccare parallelamente corde emotive e ambiti di conoscenza, con percorsi al contempo personali e comunitari, in cui l'educazione non è finalizzata a dirigere, quanto piuttosto a sostenere e orientare processi di crescita e sviluppo creativo.

1. Cfr. a questo proposito il portale *Esprimersi a scuola attraverso i linguaggi artistici*, dal quale è accessibile la documentazione delle ricerche e delle esperienze realizzate nel corso degli anni: https://arti.indire.it.

Parte prima
Teorie e prospettive

1
La creatività tra definizioni e contesti di azione educativa

di *Alessia Rosa*

Il *Future of Jobs Report*, redatto nell'ambito del World Economic Forum, monitora a partire dall'edizione del 2016 le competenze traversali (*cross-functional skills*) maggiormente richieste dal mondo del lavoro. All'interno di tale documento la creatività viene citata ben sette volte ed è collocata tra le prime cinque competenze su un totale di quindici, il cui sviluppo è considerato indispensabile entro il 2025 dal mondo del lavoro. Ciò è in parte dovuto al fatto che l'evoluzione tecnologica ha alleviato l'essere umano da molte delle pratiche routinarie, lasciandolo maggiormente libero di interfacciarsi con problemi complessi, in aree sempre più interconnesse e con materie trasversali.

Il *Future of Jobs Report* è solo uno dei tanti documenti che correlano il mondo del lavoro, ma anche il benessere nella vita quotidiana, al concetto di creatività. Sebbene la creatività sia diventata una risorsa importante, il significato del termine non sempre è adeguatamente compreso e contestualizzato, tanto da essere talvolta abusato. È così possibile imbattersi in annunci di ristoranti che propongono cucina creativa, ma anche mercerie creative, palestre con corsi di fitness creativo e molto altro ancora. In tale prospettiva sembra quasi che il termine creatività sia diventato qualificante e valorizzante piuttosto che capace di connotare uno specifico concetto o ambito d'azione.

Ciò dipende in parte dal fatto che il termine creatività sfugge a una definizione univoca e ristretta a causa della sua natura complessa e multidimensionale (Barbot, Besançon, Lubart, 2015; Batey, Furnham, 2006; Cropley, 2000; Runco, 2004, 2007; Treffinger *et al*., 2002). Per queste ragioni crediamo importante ridurre tale concetto non in una singola definizione stringente, che mal descriverebbe la ricchezza e le potenzialità del termine, quanto piuttosto delineare quei confini che ne garantiscono valore e consistenza, rimandando a concetti vicini senza invasioni di campo svilenti e disfunzionali.

Più di venticinque anni fa Treffinger (1996) ha proposto un interessante elenco composto da centododici definizioni di creatività tratte della letteratura sul tema, antecedendo a tale presentazione un campionario di definizioni informali di creatività su cui, come sottolinea l'autore stesso, si può essere più o meno d'accordo ma non si può ignorare che esistano.

Oggi la stesura di un elenco di definizioni informali sul concetto di creatività sarebbe ancor più complessa in quanto, come sottolineano Runco e Albert (cfr. Kaufman, Sternberg, 2010), gli studi sul concetto di creatività sono in continua espansio-

ne, stimolati dal fatto che tali analisi trovano applicazione e sviluppo in molteplici ambiti quali: l'innovazione tecnologica, il business, le arti, le scienze, gli studi sociali e gli ambiti educativi.

È tuttavia possibile, e a nostro parere funzionale, richiamare al fine di delineare una sorta di mappa orientativa sulle differenti teorie la schematizzazione proposta da Kozbelt, Beghetto e Runco che organizza i principali studi sulla creatività a partire dall'individuazione di tre macrochiavi di lettura.

Questa sintesi, come altre presenti in letteratura, corre il rischio di un'eccessiva valorizzazione di alcune prospettive a discapito di altre ma riteniamo che rappresenti comunque un utile ancoraggio prospettico.

Sebbene il presente volume intenda approfondire solo alcuni aspetti di tale schema, riteniamo funzionale in questo primo capitolo, come sopra accennato, esplorare i confini epistemologici del termine con l'obiettivo di fornire al lettore una chiave di senso rispetto alle potenzialità della pratica creativa a supporto dell'acquisizione di competenze trasversali. Di fatto, come scrisse Taylor (1975, p. 2), «[l]e definizioni di creatività sono spesso fuorvianti; dicono troppo e troppo poco. Tuttavia, possono fornire un punto di partenza per un'indagine più estesa e sistematica».

1.1
Le teorie sulla creatività: prospettive di lettura e analisi

Come sopra definito, iniziamo la presente trattazione a partire dal sistema di classificazione e comparazione delle teorie sulla creatività proposto da Kozbelt, Beghetto e Runco.

Gli elementi comparativi utilizzati sono:

1. la *tipologia e l'orientamento delle teorie*: da intendersi non come compartimentazione rigida quanto piuttosto come mappa orientativa, funzionale a delineare alcuni focus di attenzione nella consapevolezza della presenza di molteplici e diversificate connessioni tra le varie teorie;
2. le *categorie di grandezza creativa*: la ricerca attuale ipotizza che «la creatività analogamente ad altre attitudini mentali abbia una distribuzione nella popolazione rappresentabile per mezzo di una curva gaussiana o normale» (Antonietti, 2016, p. 3). All'interno di tale curva vi sono soggetti che si collocano nella parte centrale in quanto dotati di una "creatività ordinaria" e persone che si collocano all'estremità superiore della curva in quanto dotate di una "creatività straordinaria" (Arieti, 1979). Molteplici ricerche hanno tentato di individuare a tal proposito le diverse tipologie di creatività. Gardner (1993) propone una prima distinzione tra "Big C" e "little c". La prima è propria di coloro che attraverso le proprie idee, produzioni artistiche o scoperte scientifiche hanno contribuito in modo rilevante alla storia umana, la seconda è la capacità di tutti di innovare nel quotidiano. Boden suggerisce invece la distinzione tra "P-creative", a cui afferiscono prodotti e idee creativi per uno specifico soggetto, e

"H-creative", a cui afferisce la capacità di creare qualcosa di nuovo per l'umanità. Tali distinzioni si basano di fatto sul giudizio e sul riconoscimento sociale. Non sappiamo chi ha inventato la scopa con il manico, e molto probabilmente non la annovereremmo tra le prime dieci invenzioni utili all'umanità, ma non possiamo negare che abbia supportato il lavoro di moltissime persone nel mondo e nella storia dell'uomo. I criteri sopra esposti apparirebbero però disfunzionali se considerati in chiave dicotomica. Per tale ragione molti autori preferiscono una lettura di *continuum*, secondo cui i processi che caratterizzano le produzioni proprie della "Big C" sono le stesse utilizzabili nelle ideazioni creative quotidiane, "little c" (Beghetto *et al*., 2012; Glăveanu, 2014). Nell'intento di meglio dettagliare questa visione come *continuum* sono state introdotte dagli studiosi altre due categorie: "Pro c" e "mini c". La "Pro c" contraddistingue le produzioni creative dei professionisti (il musicista o il pittore) che, pur avendo un ampio bagaglio culturale in uno specifico settore, non hanno raggiunto il riconoscimento che potrebbe annoverarli all'interno della categoria denominata "Bic C" (Beghetto, Kaufman, 2007; Kaufman, Beghetto, 2009). La dimensione della "mini c" invece aiuta a focalizzare l'attenzione sulle dimensioni emotive coinvolte nei processi creativi, non meno importanti soprattutto in ottica educativa;

3. le *sei P della creatività*: oltre alle categorie inerenti alla "grandezza" della creatività sopra descritte, è possibile comparare le teorie sulla creatività in relazione ai "focus di attenzione" considerati e in definitiva agli aspetti enfatizzati. Tradizionalmente questi aspetti sono stati definiti le "quattro p della creatività": processo, prodotto, persona e luogo (*place*). Versioni più recenti di questo focus di analisi hanno esteso tale lettura a sei P, aggiungendo persuasione e potenziale. Le teorie che si concentrano sul processo creativo mirano a comprendere in primo luogo la natura dei meccanismi mentali che entrano in gioco durante la produzione creativa. In altri casi focus di attenzione sono i prodotti creativi quali ad esempio opere d'arte, invenzioni e opere musicali, solo per fare alcuni esempi. Anche le personalità creative sono oggetto di studio, e oggi vi è un certo accordo sul fatto che la personalità sia un elemento che, sebbene influenzi il comportamento creativo, non possa fornire una spiegazione completa (Feist, Barron, 2003). La possibilità di espressione della personalità creativa dipende poi dall'ambiente e dal clima in cui un individuo opera. Strettamente connesso a tale visione è il concetto di persuasione. Affinché un'idea o un prodotto creativo venga accettato, la persuasione diviene un elemento costitutivo di tale processo di accettazione e riconoscimento (Simonton, 1988, 1991, 1994).

Sulla base di questi tre macrofocus di analisi, sono state individuate da Kozbelt, Beghetto e Runco dieci categorie di teorie; riportiamo nella TAB. 1.1 la sola sezione inerente alle asserzioni principali, rimandando alle fonti primarie per un'analisi più approfondita.

Lo schema delineato ci presenta un sistema di correlazioni complesse utili a differenziare artefatti, processi di pensiero e azioni creative dal resto dell'agire umano, obiettivo decisamente ambizioso a cui preferiamo, in questa sede, sostituire una più efficace problematizzazione del concetto di creatività. Vogliamo cioè condurre il lettore nella compren-

TABELLA 1.1
Categorie di creatività individuate da Kozbelt, Beghetto e Runco

Categoria	Affermazione primaria
Prospettiva evolutiva	La creatività si sviluppa nel tempo attraverso l'interazione tra persona e ambiente
Prospettiva psicometrica	La creatività può essere misurata in modo affidabile
Prospettiva economica	L'ideazione creativa e il comportamento sono influenzati da "forze di mercato" e analisi costi/benefici
Prospettiva processuale	L'esperienza creativa procede attraverso una serie di fasi, all'interno di un processo che può avere elementi lineari o ricorsivi
Prospettiva cognitiva	I processi di ideazione del pensiero sono fondamentali per le persone creative e la loro realizzazione
Prospettiva correlata alla risoluzione di problemi	Le persone creative si impegnano proattivamente in processi razionali di identificazione e risoluzione di problemi mal posti
Processi correlati all'individuazione di situazioni-problema	La creatività si sviluppa a partire da processi esplorativi di identificazione e risoluzione dei problemi
Prospettiva evolutiva (darwiniana)	I processi creativi si collocano in una logica evolutiva e selettiva
Prospettiva tipologica	È possibile identificare differenze individuali categorizzabili tra i soggetti impegnati in processi di creazione creativa
Prospettiva per sistemi	La creatività deriva da un complesso sistema di interazioni e fattori correlati

Fonte: categorie del concetto di creatività da noi estratte e tradotte a partire dalla più ampia schematizzazione proposta da Kozbelt, Beghetto e Runco (2010, pp. 27-8).

sione di come la creatività sia un termine multisfaccettato che chiama in causa molteplici processi di pensiero, abilità, competenze, motivazioni, strategie, azioni, stili di pensiero e riflessioni metacognitive (Hargreaves, 2012) e che da sempre affascina e attrae il genere umano tanto che nella civiltà greca e romana la forza creativa assumeva le sembianze del divino e dell'ultraterreno, non attribuibili all'uomo. Proviamo dunque a esplorare il concetto di creatività aggregando le differenti definizioni all'interno di macroaree di significato. La definizione più diffusa associa i concetti di creatività e novità.

> Produrre qualcosa di nuovo significa elaborare una struttura che prima non c'era, può trattarsi di una struttura cognitiva che viene poi tradotta in parole (come una spiegazione, una teoria, una risposta a un qualunque problema ma anche come una poesia o un romanzo), oppure in ritmi-suoni (come nel caso di una composizione musicale) o in forme colorate o plastiche (come nel caso della pittura, della scultura, dell'architettura) o anche in oggetti o procedimenti (come nel caso di un'invenzione) (Petter, 2014, p. 68).

In tale prospettiva la creatività è una modalità di manifestarsi sia della razionalità sia della fantasia, all'interno di un percorso in cui ogni soggetto è autonomo nel giungere alla produzione finale. Altri autori ampliano la sola visione innovativa e pongono l'at-

tenzione sui risultati dell'atto creativo che, indipendentemente dal fatto di condurre a elaborati materiali o immateriali, deve sempre essere caratterizzato da originalità e anche appropriatezza al compito e alla situazione (Plucker, Beghetto, Dow, 2004; Sternberg, 2005). Giudicare la novità e l'originalità di un qualunque prodotto è però un'operazione solo apparentemente semplice. Quando è cioè possibile considerare un'idea o un artefatto nuovo e originale?

Un primo criterio potrebbe essere di carattere storico culturale, inerente alla considerazione che una determinata produzione non esisteva in precedenza e rappresenta un patrimonio culturale dell'umanità. La possibilità di definire un qualunque elaborato creativo implicherebbe dunque una conoscenza approfondita dei periodi storici e culturali precedenti e contemporanei in ottica interculturale. In sintesi, com'è possibile essere certi che quanto ideato non sia in realtà già stato realizzato altrove e che magari l'autore non ne abbia avuto esperienza anche se non coscientemente?

Inoltre, tale visione è decisamente riduttiva e parziale, in quanto molto spesso tali innovazioni, che non di rado portano il nome del loro autore, vero o presunto, sono il risultato di una serie di intuizioni creative in cui la catena della storia talvolta dimentica molti anelli. Ossia, l'ideazione creativa è il risultato di rimaneggiamenti di idee e processi precedenti. Ciò non ne limita il valore ma ne contestualizza il processo ideativo e di sviluppo. Henle (1962) a tal proposito nella sua definizione di creatività valorizza le esperienze vissute e le conoscenze acquisite, tanto da contemplare tra le caratteristiche della creatività la recettività e la capacità di fare buon uso degli errori.

A tal proposito Munari afferma: «un individuo dotato di fantasia può pensare a qualcosa di nuovo per lui, ma non nuovo in assoluto, e anche può darsi che non gli interessi assolutamente sapere se ciò che ha pensato è nuovo veramente. È talmente piacevole pensare a cose nuove che per una persona può essere sufficiente che la cosa pensata sia nuova per lui» (Munari, 1977, p. 33).

Tali visioni svincolano in sintesi il concetto di creatività da quello di opera prima e inedita che, fra l'altro, riduce in modo rilevante il numero di soggetti che potrebbero vantare l'appellativo di creativi. Soprattutto nei contesti educativi e quando ci si riferisce ai minori, buona parte della letteratura sul tema opta per connotare l'atto creativo in termini di novità e valore contestualizzati (Sternberg, 2003). L'apporto creativo va dunque inteso come proposta nuova e di valore per l'autore che presenta il contenuto e per il contesto che lo accoglie. Difficilmente un bambino potrebbe proporre un elaborato mai visto prima, in quanto non ha una reale conoscenza delle espressioni creative che lo precedono storicamente (Rosa, 2023). Quindi è possibile affermare che

> una struttura potrebbe essere considerata il prodotto di un'attività creativa se risulta nuova e originale anche solo in rapporto al patrimonio di strutture che un certo individuo già possedeva e se da lui costruita attraverso un lavoro compiuto in modo del tutto autonomo (Petter, 2010, p. 69).

Se un bambino inventa una filastrocca probabilmente troverà associazioni di parole già sentite da un adulto ma nuove per il bambino, se un allievo scompone un esagono

in sei triangoli riuscendo così a calcolarne l'area ha comunque attivato un pensiero creativo seppure conosciuto da secoli. Tale situazione è ben descritta da Kaufmann (2003), secondo cui una novità soggettiva e i processi in essa correlati sono altrettanto importanti quanto quelli connessi alla novità oggettiva. Cardarello (2015, p. 30) in continuità con tale riflessione afferma che «la creatività non è questione di "tutto o niente" ma di gradazione e di produzione di elementi inaspettati entro una configurazione che ha carattere di ripetitività». Novità significa dunque sia creare qualcosa di inedito e mai visto, sia applicare una regola conosciuta in un contesto diverso (Guilford, 1950; Testa, 2010) o ancora formare nuove combinazioni (Mednick, 1962) magari unendo elementi comunemente considerati indipendenti e diversi (Getzels, Jackson, 1962).

Bruner poi discosta la sua definizione di creatività dal prodotto, concentrandosi sull'effetto che quest'ultimo provoca su chi ne viene in relazione, e sostiene che le produzioni creative devono suscitare sorpresa, senza per questo rimandare a eccezionalità (Terzaroli, 2019).

Taylor (1956) classifica cinque tipi di creatività: le prime due forme – creatività innovativa ed emergente – sono proprie dei ritrovati scientifici o tecnici e in prodotti artistici o culturali di elevato valore, mentre le altre tipologie di creatività – espressiva, produttiva e inventiva – trovano spazio nelle azioni e nei problemi di tutti i giorni.

In entrambi i casi i processi che conducono alla produzione creativa non possono essere indagati se svincolati dai contesti sociali e culturali in cui si collocano, per tale ragione riteniamo utile rispetto allo schema sopra definito approfondire in questa sede la prospettiva sistemica.

1.2
Il concetto di creatività in prospettiva sistemica

Le ricerche interessate al ruolo dei fattori sociali e culturali che influenzano i processi creativi sono molte, sebbene siano sviluppate in tempi più recenti rispetto al più ampio interesse sulla creatività (Amabile, 1983; Amabile *et al*., 1999; John-Steiner, 2000; Sawyer, 2003, 2007), e si devono principalmente al lavoro di Csikszentmihalyi, che evidenzia l'importanza e il ruolo del riconoscimento pubblico dell'espressione creativa. Il suo pensiero può essere sintetizzato attraverso quanto lui stesso afferma nel testo *Creativity and Genius* (2014):

> Sappiamo che (anche) i giudici esperti non possiedono uno standard oggettivo con cui valutare le risposte "creative". I loro giudizi si basano su esperienze passate, formazione, pregiudizi culturali, valori personali, preferenze idiosincratiche. Pertanto, il fatto che un'idea o un prodotto sia creativo o meno non dipende dalle sue qualità, ma dall'effetto che è in grado di produrre negli altri che vi sono esposti. Ne consegue che ciò che chiamiamo creatività è un fenomeno che si costruisce attraverso l'interazione tra produttore e pubblico. La creatività

non è il prodotto di singoli individui, ma di sistemi sociali che giudicano i prodotti dei singoli (Csikszentmihalyi, 2014, p. 102)[1].

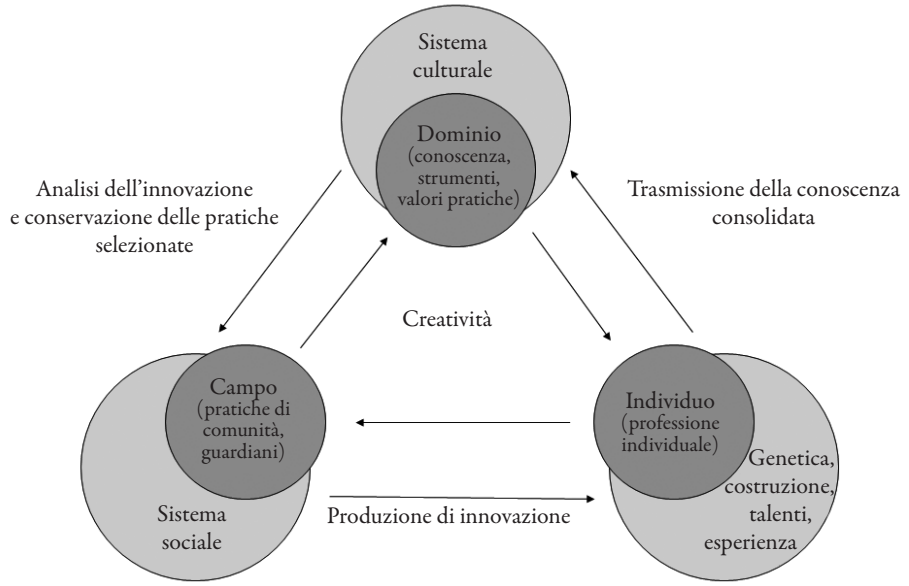
Csikszentmihalyi (1999) spiega inoltre la creatività come il prodotto dell'interconnessione tra tre elementi: il campo, il dominio e l'individuo. Il campo è rappresentato dagli esperti di un determinato ambito culturale che valutano l'originalità di una specifica idea o di un'elaborazione creativa; il dominio è l'ambito culturale a cui possono contribuire i risultati creativi raggiunti implementandone il raggio d'azione e lo sviluppo verso le generazioni successive, in un emblematico passaggio di testimone; infine, l'individuo è chi introduce dei cambiamenti che il campo potrà giudicare come creativi (o meno). Nell'interazione di tali elementi, che si influenzano reciprocamente, prendono forma i fenomeni creativi attraverso processi sociali di negoziazione e legittimazione. Di fatto al di là delle potenzialità personali se non possiamo accedere alle informazioni di base non vi può essere creatività. Se riflettiamo a partire dall'individuo, qualunque sua idea creativa si fonda su informazioni e conoscenze antecedenti all'idea stessa e sono parte del dominio culturale in cui si sta sviluppando l'innovazione. L'accesso a tale dominio può essere condizionato dalla centralità dello stesso all'interno della cultura e dalla sua accessibilità. A seconda che i rappresentanti dei campi si dimostrino più o meno accoglienti rispetto all'innovazione creativa dei più giovani, questi ultimi avranno maggiori o minori opportunità di sperimentazione e stimoli per perseverare nei loro intenti.

Sulla base dello schema presente in FIG. 1.1, l'eccezionale produzione creativa che ha caratterizzato determinate società in specifici periodi storici può essere spiegata considerando il supporto fornito dal complesso delle risorse sociali e della comunità. Tale riflessione non si applica unicamente ai contesti artistici, ma a tutte le realtà di innovazione. A tal proposito Gaggioli e colleghi sottolineano che:

> Il ruolo di queste forze è più evidente se si guarda alla storia della creatività nelle scienze e nelle arti. È possibile osservare che la maggior parte delle innovazioni in questi campi sono state generate da menti brillanti che non lavoravano in modo isolato, ma operavano all'interno di gruppi di esperti con cui condividevano aspirazioni, conoscenze e intuizioni. Ad esempio, il movimento psicanalitico si sviluppò a partire dagli "incontri del mercoledì" che si tenevano a casa di Sigmund Freud; più o meno nello stesso periodo, Albert Einstein e alcuni amici fondarono a Berna l'Accademia Olimpia, costituita per approfondire questioni di fisica e di filosofia. Dai Beatles ai fratelli Wright, dagli Impressionisti ai coniugi Curie, la storia delle collaborazioni creative è ricca di esempi (Gaggioli *et al.*, 2014, p. 100).

1. «We know that expert judges do not possess an external, objective standard by which to evaluate "creative" responses. Their judgments rely on past experience, training, cultural biases, personal values, idiosyncratic preferences. Thus, whether an idea or product is creative or not does not depend on its own qualities, but on the effect it is able to produce in others who are exposed to it. Therefore, it follows that what we call creativity is a phenomenon that is constructed through an interaction between producer and audience. Creativity is not the product of single individuals, but of social systems making judgments about individuals' products» (trad. nostra).

FIGURA 1.1
Modello triadico



Fonte: Csikszentnihalyi (1999, p. 315, traduzione nostra).

Ne deriva una rivalutazione della variabile tempo all'interno dei processi creativi, risultanti non di illuminazioni estemporanee ma di lunghi percorsi di confronto, incubazione, sviluppo e concretizzazione. Tale percezione delle dinamiche temporali hanno poi ripercussioni sull'effettiva opportunità di influenzare le generazioni successive. La creatività assume così un ruolo importante nel processo evolutivo dell'uomo (Wilson, 2018). A tal proposito Vygotskij ha sottolineato che

> se l'attività umana si limitasse a riprodurre ciò che è vecchio, l'uomo sarebbe un essere rivolto unicamente al passato, capace di adattarsi al futuro, solo se questo fosse una riproduzione del passato. L'attività creativa è dunque quella che rende l'uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest'ultimo e di mutare il proprio presente (Vygotskij, 2011, p. 19).

La ricerca sugli aspetti sociali della creatività, connessi al pensiero sistemico, ha condotto all'elaborazione di diversi modelli concettuali, che possono essere raggruppati in due macrogruppi: quello sociocognitivo (Janis, 1972; Nijstad, Diehl, Stroebe, 2003; Paulus, Brown, 2007; Paulus, Nakui, Putman, 2006) e quello socioculturale (Armstrong, 2008; Fernández-Cárdenas, 2008; Glăveanu, 2011; Hutchins, 1995; John-Steiner, 2000; Sawyer, 2007; Suchman, 1987).

Il primo approccio si concentra sulle dimensioni cognitive della creatività di gruppo e sulle possibili strategie per sostenerla. I modelli sociocognitivi si basano su una visione degli individui e dei gruppi come sistemi di elaborazione di informazioni, che nei processi di ideazione creativa agiscono talvolta in modo sinergico, talvolta conflittuale. L'approccio socioculturale, invece, si concentra sull'esperienza della collaborazione creativa, indagando il ruolo dei fattori intersoggettivi e culturali.

A partire dall'analisi critica di tali prospettive è stato elaborato il modello di *networked flow* che, prendendo il via dagli approcci sopra richiamati, tenta di superarne i rispettivi limiti attraverso il concetto di rete (Riva *et al*., 2011; Gaggioli *et al*., 2011, 2013). Secondo il modello di *networked flow* la collaborazione creativa è un processo che emerge nel gruppo solo quando vengono soddisfatte tre specifiche condizioni:

1. i soggetti condividono le stesse finalità e le stesse esperienze emotive (livello massimo di presenza sociale);
2. gli appartenenti al gruppo vivono una situazione di liminalità;
3. i partecipanti al processo identificano nel lavoro di gruppo l'opportunità per uscire da tali condizioni di liminalità.

Quando questo processo si realizza, è possibile giungere alla generazione di nuove conoscenze e nuovi prodotti. Questi ultimi non sono però automaticamente riconosciuti dal contesto sociale; affinché ciò avvenga devono diffondersi nella rete sociale in cui il gruppo si trova a operare. A tal fine è indispensabile la presenza di interazioni significative tra i membri interni ed esterni al gruppo e la creazione di narrative che li colleghino e consentano ai soggetti esterni al gruppo di riconoscere tali artefatti come proprie intenzioni potenziali (interiorizzazione). Rimandiamo alla letteratura sul tema per maggiori approfondimenti; ciò che in questa sede riteniamo interessante è esplicitare come la produzione creativa non solo non possa considerarsi quale processo solipsistico, ma al contrario si configuri all'interno di dinamiche sociali e culturali. Essendo i contesti educativi, *in primis* scolastici, oggetto di questo libro, non era possibile eludere tale approfondimento. Definito l'approccio sistemico, poniamo ora l'attenzione su un'altra categoria definita nello schema elaborato da Kozbelt, Beghetto e Runco, che riteniamo importante per una reale comprensione dei confini del termine creatività e che riguarda gli studi, soprattutto in ambito psicologico, inerenti i processi che possono dirsi creativi o che sostengono lo sviluppo creativo.

1.3
Dai processi correlati all'individuazione di situazioni-problema alle forme di pensiero divergente e convergente

A partire dai primi anni del Novecento, Eduarde Claparède (1933), tra i primi studiosi impegnati ad esplorare l'intelligenza, ha messo in evidenza come già l'individuazione di un problema, e non soltanto la sua soluzione, possa considerarsi un atto di creatività intellettuale.

Karl Duncker (1969) e Max Wertheimer (1965) associano il pensiero creativo al pensiero produttivo, ossia a quella specifica forma di pensiero che a fronte di un problema genera una struttura cognitiva nuova, riorganizzando i dati a sua disposizione o aggiungendone di nuovi. Questi studi collocano la creatività nel più grande ambito dell'intelligenza, considerata come la capacità di risolvere dei problemi. Di conseguenza la creatività viene concepita come una particolare modalità attraverso cui l'intelligenza si manifesta, caratterizzandosi nel procedere in autonomia. Poco dopo, nel 1950, Guilford modifica la prospettiva di analisi e si interroga sulla possibilità di considerare la creatività come un'abilità indipendente della mente, distinta dall'intelligenza. Nel tentativo di rispondere a tale quesito, Guilford identifica alcune peculiarità importanti dell'attività creativa. Più specificatamente Guilford rileva che l'essere umano può trovarsi di fronte a due tipologie di problemi: vi sono situazioni in cui il problema prevede una sola soluzione e la mente opera mantenendosi in un universo circoscritto, mentre in altri casi è possibile individuare soluzioni molteplici a fronte di una stessa situazione-problema, e la mente opera quindi in un universo aperto. Sulla base di tale considerazione lo psicologo statunitense introduce la distinzione tra pensiero convergente e divergente. Il pensiero convergente richiama i processi di pensiero logico e viene attivato in tutte quelle situazioni in cui vi è un'unica risposta pertinente, seppure raggiungibile attraverso vie differenti, e per mezzo di regole in parte già definite e codificate, è dunque caratterizzato dalla ripetizione del già appreso e dall'adattamento di vecchie risposte a situazioni nuove. Il pensiero divergente contempla in sé le componenti cognitive della creatività, ed entra in gioco in tutte quelle situazioni in cui le prospettive di lettura di una situazione-problema, le possibili soluzioni e le vie di sviluppo sono molteplici. Sulla base di tale distinzione Guilford diede avvio a numerose ricerche volte a stabilire le caratteristiche del pensiero creativo, attraverso procedimenti fondati sull'analisi fattoriale, che mira all'individuazione di quei fattori determinanti nella prestazione dei soggetti impegnati in compiti cognitivi di varia natura, tutti richiedenti la produzione di qualcosa di nuovo. Attraverso tali processi di analisi, Guilford individua nella fluidità, nella flessibilità, nell'originalità, nell'elaborazione e nella valutazione i principali elementi caratterizzanti del pensiero creativo.

Consideriamo con maggiore attenzione tali elementi.

– La fluidità richiama la capacità di delineare idee nuove e diversificate a partire da un determinato stimolo, indipendentemente dalla loro qualità o adeguatezza, con l'intento di risolvere uno specifico problema o individuare possibili miglioramenti della situazione di partenza. Il valore di tale capacità risiede nella varietà di ipotesi, intuizioni e soluzioni. All'aumentare di questi ultimi, aumenta la possibilità che uno o più di questi elementi cognitivi risulti utile nella risoluzione di una specifica situazione-problema. Le tecniche di *brainstorming*, in cui siamo chiamati a una prima condivisione scomposta di idee e pensieri, si basano proprio su tali principi e processi.

– La flessibilità indica invece la capacità di utilizzare molteplici strategie risolutive cambiando la propria logica ideativa nel corso del flusso di pensiero. Ciò richiama la possibilità di passare da una successione di idee a un'altra, da uno schema a un altro, da

una categoria di elementi a un'altra, facendo così fronte a molteplici situazioni-problema attraverso diverse strategie.

– L'originalità consiste nella capacità di trovare risposte insolite o uniche, che si discostano dal pensiero comune, in tale prospettiva il livello di originalità è fortemente determinato dal contesto in cui tale risposta viene elaborata, la stessa proposta può cioè essere originale in un contesto e non in un altro.

– L'elaborazione riguarda la capacità di percorrere l'intera linea di pensiero intrapresa con coerenza e con ricchezza di particolari sino a trarne le conseguenze conclusive.

La valutazione indica la capacità di selezionare, tra le varie idee, quelle più pertinenti agli scopi che ci si è prefissati di raggiungere.

Tali elementi consentono anche di analizzare la creatività di una produzione ideativa. In primo luogo, si valuterà la fluidità ideativa, conteggiando il numero di risposte fornite in relazione al medesimo problema, e la flessibilità dei processi ideativi messi in campo. Successivamente, si considererà l'originalità, in base alla frequenza con cui quella determinata risposta è stata data al medesimo problema da altre persone. Infine si analizzerà la corrispondenza tra la soluzione ideata e gli obiettivi posti dalla situazione-problema. Per ragioni esplicative abbiamo separato in modo netto le attività di pensiero di tipo divergente e convergente, evidenziando come le sezioni analitiche di cui si compone il pensiero divergente – quali la fluidità, la flessibilità, l'elaborazione e l'originalità – rappresentano fattori distinti nell'ambito del pensiero creativo. Tuttavia, è opportuno sottolineare che, secondo Guilford e il suo modello fattorialista del pensiero creativo, le abilità specifiche di cui quest'ultimo si compone, sono sì distinte, ma non devono essere intese come operazioni mentali totalmente autonome, tali cioè da poter essere attivate indipendentemente l'una dalle altre senza che vi sia un reciproco condizionamento. In realtà esse rappresentano aspetti funzionalmente interrelati di un sistema cognitivo unitario e altamente dinamico. La mente non è dunque un sistema a settori chiusi, ma piuttosto un complesso intreccio di precise attività che interagiscono tra loro. Inoltre, la creatività non deve essere considerata come un'abilità intellettiva che l'individuo manifesta in ugual misura e in modo uniforme in tutte le situazioni in cui si viene a trovare, quanto piuttosto come una specifica capacità cognitiva che pone l'individuo in grado di risolvere con successo situazioni problematiche e che si basa su specifici domini di conoscenza e/o di procedure intellettive. Ogni processo creativo è dunque caratterizzato dall'alternanza di pensiero logico e pensiero analogico, pensiero divergente e pensiero convergente (Gariboldi, 2012).

Negli anni che seguirono le ricerche di Guilford, gli studi sulla creatività vennero sostenuti con ampi finanziamenti dal governo americano, nell'ambito della competizione con l'Unione Sovietica per la conquista dello spazio. Il lancio del satellite Sputnik 1 fu infatti considerato uno smacco per gli ingegneri europei, statunitensi e di altri paesi occidentali. Ciò fu attribuito alla loro mancanza di creatività, che portò il National Defense Education Act (USA) ad accettare il concetto come importante per «la prosperità... la sopravvivenza della società» (Esquivel, 1995). Al di là di tale considerazione, ciò portò all'evidenza che vi è sia un'attività creativa caratterizzante

l'ambito della razionalità, sia un'attività creativa caratterizzante l'ambito della fantasia. È dunque oggi ampiamente condivisa l'esistenza di una connessione tra pensiero creativo, pensiero critico e *problem solving* (Robson, 2012).

Tale connessione risulta particolarmente esplicita nell'evoluzione del processo creativo descritta da Wallas e articolata in quattro fasi: preparazione, incubazione, *insight* e verifica (Gariboldi, Pugnaghi, 2020). Durante le fasi di preparazione e incubazione, il soggetto che si trova di fronte a una situazione-problema raccoglie le informazioni che reputa necessarie per la soluzione e organizza i dati raccolti creando associazioni anche sulla base delle proprie esperienze pregresse (Testa, 2010). Tra queste due fasi vi è in realtà una sottofase chiamata *intimation* che corrisponde alla sensazione di essere sulla buona strada per risolvere un determinato problema (Cesa-Bianchi, Cristini, Giusti, 2009). La terza fase è definita illuminazione o *insight* e si riferisce al momento in cui il soggetto giunge alla soluzione attraverso la ristrutturazione degli elementi considerati. È chiaro che l'*insight* si sviluppa attraverso dei percorsi complessi che coinvolgono una vasta gamma di processi mentali e strutture che si combinano per produrre una nuova idea (tanto che gli psicologi della *Gestalt* considerarono tale momento come una sorta di cortocircuito del ragionamento). L'ultima fase è di verifica e qui avviene la messa alla prova dell'efficacia della soluzione trovata (Cardarello, 2016). L'aspetto creativo nei processi di *problem solving* si ha quando si giunge a soluzioni originali e nuove, o si attuano dei cambiamenti evidenti nella situazione iniziale. A partire da tale prospettiva la creatività trova la sua collocazione e il suo valore in tutti i settori della vita umana delineandosi come metacompetenza universale (Siraj-Blatchford, 2007).

Le riflessioni fin qui condotte ci portano a ripensare il concetto di creatività, svincolandolo dalla visione che lo considera quale potenzialità di pochi eletti (Galton, 1969), ereditata secondo principi fortuiti. Ne deriva una visione "democratica e inclusiva" della creatività in quanto metacompetenza, abilità trasversale declinabile in contesti molteplici (Testa, 2010).

1.4
Didattica per competenze e sviluppo della creatività

Sulla base delle riflessioni sin qui condotte, è possibile descrivere la persona creativa come colui o colei che mette con maggior frequenza in atto i comportamenti caratteristici di un'interazione multiprospettica con il reale, sviluppando un'ampia gamma di risposte possibili ai quesiti del quotidiano e non solo. A fronte del fatto che il problema incontrato si caratterizzi per essere ben definito e con un'unica soluzione o aperto a molteplici interpretazioni e risposte, le persone creative sono in grado di utilizzare pienamente sia modalità di pensiero convergente che quella divergente. Ciò consente loro di generare molte idee, di considerare punti di vista molteplici e di creare associazioni di idee scarsamente diffuse.

In tale prospettiva i processi a sostegno di un approccio creativo al reale richiamano, a nostro giudizio con forza, la proposta di didattica per competenza elaborata e ampiamente sperimentata in Italia da Roberto Trinchero a partire dal modello RIZA (Trinchero, 2017).

Le capacità creative risultano fondamentali nei processi di individuazione di prospettive di lettura diversificate a partire da una stessa situazione-problema al fine di identificare, tra le molte idee e ipotesi elaborate, quelle migliori, arrivando a una risposta specifica, e non restando in balia del proprio slancio ideativo (Trinchero, 2012).

Affinché ciò avvenga nell'ambito di specifici domini culturali, la prima ineludibile condizione è l'interesse e la possibilità di accedervi acquisendo così le conoscenze di base funzionali ad individuare molteplici risposte. Tale elemento è indispensabile in quanto la creatività, sebbene sia una competenza trasversale, trova massima espressione da parte di ognuno all'interno di ambiti circoscritti, siano essi musicali o matematici. In questo senso l'interesse è un aspetto centrale: difficilmente si producono idee o artefatti creativi in ambiti che non si considerano interessanti. È bene infatti non categorizzare le persone creative come unicamente coinvolte in modo passionale e inconcludente: i soggetti creativi sono infatti capaci di combinare l'aspetto più prettamente appassionato e il piacere nel realizzare particolari attività con la disciplina e la capacità di organizzare il proprio lavoro. Infine, non bisogna confondere le capacità creative con l'aspetto esteriore o specifiche peculiarità caratteriali: la storia ha ospitato al tavolo della creatività personaggi estrosi ed estroversi così come creativi seriosi e introversi. Non è dunque l'abito che fa il creativo.

Gli indicatori di creatività qui descritti non richiamano caratteristiche eccezionali immediatamente individuabili, quanto piuttosto disposizioni a un pensiero e a un'azione innovativi che appartengono potenzialmente a tutti, indipendentemente dall'età (Craft, 2001), e la cui individuazione è possibile solo a fronte della costruzione di specifici contesti d'azione che di fatto ne sottintendono l'educabilità (Cardarello, 2012).

La didattica per competenza ben si adatta a tali istanze, collocandosi all'interno di una prospettiva interdisciplinare che non si richiude all'interno del sistema scuola ma si apre al territorio integrando molteplici percorsi esperienziali.

Ciò chiama in causa tutti coloro che in contesti differenti si occupano di educazione, al fine di individuare le modalità più funzionali alla promozione del pensiero e del comportamento creativo (Gariboldi, Cardarello, 2012) dall'infanzia sino alla tarda età (Cristini, Cesa-Bianchi, 2012).

Non a caso, a partire dalla fine degli anni Novanta sistemi educativi di diverse parti del mondo hanno dimostrato un generale interesse sia verso la creatività (Turner-Bisset, 2007; Shallcross, 1981; Feldman *et al.*, 2006; Craft, 2006; Shaheen, 2010) che verso la didattica per competenza. Tale impegno si configura quale risposta strutturale alle critiche, ricevute da più parti, alle modalità educative tradizionali accusate di generare "conformisti" e "stereotipi" piuttosto che "pensatori

liberamente creativi e originali" (Rogers, 1970; Craft, 1999; Parnes, 1970; Kaila, 2005). Principale oggetto di tali critiche sono state, e sono tutt'ora, le forme di insegnamento incentrate unicamente sull'acquisizione di conoscenze (Dickhut, 2003; O'Donnell, Micklethwaite, 1999).

Critiche che hanno inoltre sostenuto lo sviluppo dell'*evidence based education* (Vivanet, 2013, 2014; Calvani, Trinchero, 2019).

L'interesse istituzionale dimostrato è senza dubbio un elemento fondante che deve però trovare forma e sostanza in una più ampia cultura educativa rivolta alla creatività (*educational culture for creativity*) costituita da situazioni e contesti educativi capaci di sostenere la flessibilità mentale, attraverso proposte che stimolino il ragionamento induttivo e i processi di personalizzazione all'interno dei vari domini culturali.

Ciò implica da parte dei docenti l'esplorazione delle realtà creative vissute autonomamente dai propri allievi all'esterno dei contesti scolastici e la ricalibrazione dei tempi educativi, collocandosi in una prospettiva di pensiero circolare e a lungo termine (Ricucci, Rosa, 2024).

Allievi e insegnanti co-partecipano, in tale prospettiva, alle attività e alle esplorazioni, individuando situazioni-problema, ponendo domande, confrontandosi e ricercando soluzioni.

La didattica per competenza risulta in tale prospettiva funzionale allo sviluppo del pensiero creativo in quanto capace di valorizzare il porsi in situazione e la capacità di immaginare e ipotizzare. Il docente così non solo diviene mediatore, ma partecipa a un processo allargato in cui a ogni attore (studenti, docenti e realtà territoriali) può essere riconosciuto un ruolo determinante in fasi differenti.

Il valore di tale esperienza andrà calibrato all'interno di un rapporto di forze tra processo e prodotto in cui quest'ultimo deve essere concepito come secondario rispetto al primo.

> Il contatto e il confronto regolare con l'arte [è] essenziale per dare strumenti espressivi ai bambini e aprire le loro menti. Avvicinare i bambini all'arte gli permette di acquisire conoscenze e competenze che saranno risorse fondamentali per potersi esprimere creativamente (Gariboldi, Pugnaghi, 2020, p. 62).

Naturalmente l'arte non è l'unico strumento ma è senza dubbio un potentissimo mediatore. Le arti, quali oggetti educativi, vanno intese non unicamente negli aspetti disciplinari e contenutistici, quanto come spazi di immedesimazione, sperimentazione e costruzione condivisa. Elementi, questi ultimi, funzionali a sostenere i processi creativi nei più diversificati contesti.

Gli allievi non si troveranno così in situazioni di pensiero unicamente guidato, ma potranno sperimentare, con modalità differenti a seconda dell'età, situazioni di «pensiero autonomo assistito» e «pensiero autonomo pieno» (Petter, 2010).

1.5
Conclusioni

In questo primo capitolo abbiamo tentato di delineare e descrivere i confini del termine "creatività" con l'obiettivo di fornire al lettore una chiave di senso rispetto alle potenzialità della pratica creativa a supporto dell'acquisizione di competenze trasversali. Nel tentativo di analizzare in modo sistemico le differenti prospettive di lettura, abbiamo considerato il concetto di creatività in relazione ai prodotti materiali e immateriali, socialmente riconosciuti come creativi; ai processi creativi di *problem finding* e *problem solving* nei differenti contesti esperienziali; ai contesti storico-sociali e culturali che incidono sullo sviluppo e sulla realizzazione dei processi creativi; e infine alla persona, delineando le disposizioni e le caratteristiche dei soggetti creativi.

Attraverso tale lettura multiprospettica si rende esplicita la necessità e il valore della didattica per competenze in una logica di *life long education*, *life wide education* e *life deep education*, che vede nella creatività una fonte di sostegno e sviluppo.

Riferimenti bibliografici

AMABILE T. M. (1983), *The Social Psychology of Creativity*, Springer-Verlag, New York.

AMABILE T. M., BURNSIDE R. M., GRYSKIEWICZ S. S. (1999), *User's Manual For Assessing the Climate For Creativity: A Survey From the Center For Creative Leadership*, Center for Creative Leadership, Greensboro (NC).

ANTONIETTI A. (2016), *Il pensiero creativo. Appunti sullo studio psicologici degli aspetti cognitivi della creatività*, Erickson Portale Internet. Area Creatività, immaginazione e problem solving (https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1211301786574_1896972562_5402/; consultato il 19 agosto 2024).

ARIETI S. (1979), *Creatività: la sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico, Roma.

ARMSTRONG A. C. (2008), *The Fragility of Group Flow: The Experiences of Two Small Groups in a Middle School Mathematics Classroom*, in "Journal of Mathematical Behavior", 27, 2, pp. 101-15.

BARBOT B., BESANÇON M., LUBART T. I. (2015), *Creative Potential in Educational Settings: Its Nature, Measure, and Nurture*, in "Education", 3-13, 43, pp. 371-81.

BATEY M., FURNHAM A. (2006), *Creativity, Intelligence, and Personality: A Critical Re-View of the Scattered Literature*, in "Genetic, Social, and General Psychology Monographs", 132, pp. 355-429.

BEGHETTO R. A., KAUFMAN J. C. (2007), *Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for "mini-c" Creativity*, in "Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 1, 2, pp. 73-9.

BEGHETTO R. A. *et al.* (2012), *Cultivating Creativity in Early Childhood Education*, in O. N. Saracho, *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*, Information Age Publishing, Charlotte (NC), pp. 251-70.

CALVANI A., TRINCHERO R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma.

CARDARELLO R. (2012), *Creatività e infanzia: sette parole introduttive*, in A. Gariboldi, R. Cardarello (a cura di), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 29-42.
ID. (2015), *Gioco e arte combinatoria*, in "Bambini approfondimento", 6, pp. 28-32.
ID. (2016), *Il cappellino verde. Infanzia, creatività e scuola*, Anicia, Roma.
CESA-BIANCHI M., CRISTINI C., GIUSTI E. (2009), *La creatività scientifica. Il processo che cambia il mondo*, vol. 77, Sovera Edizioni, Roma.
CLAPARÈDE E. (1933), *La genesi dell'ipotesi*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze.
CRAFT A. (1999), *Creative Development in the Early Years: Some Implications of Policy for Practice*, in "The Curriculum Journal", 10, pp. 135-50.
ID. (2001), *Little Creativity*, in A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (eds.), *Creativity in Education*, Continuum, London, pp. 111-3.
ID. (2006), *Fostering Creativity with Wisdom*, in "Cambridge Journal of Education", 36, pp. 337-50 (doi:10.1080/03057640600865835).
CRISTINI C., CESA-BIANCHI G. (2012), *Espressioni creative e artistiche: oltre l'età e la salute*, in "Ricerche di psicologia", 2-3, pp. 339-55.
CROPLEY A. J. (2000), *Defining and Measuring Creativity: Are Creativity Tests Worth Using?*, in "Roeper Review", 23, pp. 72-9.
CSIKSZENTMIHALYI M. (1975), *Beyond Boredom and Anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco.
ID. (1996), *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Collins, New York.
ID. (1999), *Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity*, in R. J. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 313-38.
ID. (2014), *Creativity and Genius: A Systems Perspective*, in Id., *The Systems Model of Creativity*, Springer, Dordrecht, pp. 99-125.
DICKHUT J. (2003), *A Brief Review of Creativity*, www.personalityresearch.org/papers/dickhut.html (consultato il 4 dicembre 2023).
DUNCKER K. (1969), *Psicologia del pensiero produttivo*, trad. it. Giunti-Barbera, Firenze.
ESQUIVEL G. (1995), *Comment and Reflection*, in "Educational Psychology Review", 7, pp. 215-8.
FEIST G. J., BARRON F. X. (2003), *Prodicting Creativity From Early To Late Adulthood: Intellect, Potential, And Personality*, in "Journal of Research in Personality", 37, pp. 62-88.
FELDMAN D., BENJAMIN A. (2006), *Creativity and Education: An American Retrospective*, in "Cambridge Journal of Education", 36, pp. 319-36 (doi:10.1080/03057640600865819).
FERNÁNDEZ-CÁRDENAS J. M. (2008), *The Situated Aspect of Creativity in Communicative Events: How Do Children Design Web Pages Together?*, in "Thinking Skills and Creativity", 3, 3, pp. 203-16.
GAGGIOLI A. *et al.* (2011), *Networked Flow: A Framework for Understanding the Dynamics of Creative Collaboration in Educational and Training Settings*, in "The Open Education Journal", 4 (suppl. 2), pp. 107-15.
GAGGIOLI A. *et al.* (2013), *Networked Flow: Towards an Understanding of Creative Networks*, Springer-Verlag, New York.
GAGGIOLI A. *et al.* (2014), *La creatività di gruppo nei contesti educativi*, in A. Antonietti, S. Molteni, *Educare al pensiero creativo*, Erickson, Trento, pp. 101-26.
GALTON F. (1969), *Hereditary Genius*, Macmillan, London.
GARDNER H. (1993), *Creating Minds*, Basic Books, New York.

GARIBOLDI A. (2012), *Creatività e* problem solving, in A. Gariboldi, R. Cardarello (a cura di), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 133-46.

GARIBOLDI A., CARDARELLO R. (2012), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*, Edizioni Junior, Bergamo.

GARIBOLDI A., PUGNAGHI A. (2020), *Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma.

GETZELS J. W., JACKSON P. W. (1962), *Creativity and Intelligence*, Wiley, New York.

GLĂVEANU V. P. (2011), *How Are We Creative Together? Comparing Sociocognitive and Sociocultural Answers*, in "Theory & Psychology", 21, 4, pp. 473-92.

ID. (2014), *Distributed Creativity: What Is It?*, in Id., *Distributed Creativity. Springer Briefs in Psychology*, Springer, Cham.

GUILFORD J. P. (1950), *Creativity*, in "American Psychologist", 5, 9, pp. 444-54.

HARGREAVES D. (2012), *What Do We Mean by Creativity and Creative Thinking?*, in H. Fumoto *et al.* (eds.), *Young Children's Creative Thinking*, Sage Publications, United Kingdom, pp. 15-26.

HENLE M. (1962), *The Birth and Death of Ideas*, in H. E. Gruber, G. Terrel, M. Wertheimer (eds.), *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, Atherton, New York, pp. 31-62.

HUTCHINS E. (1995), *Cognition in the Wild*, MIT Press, Cambridge (MA).

JANIS I. L. (1972), *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign-Policy Decisions And Fiascos*, Houghton Mifflin, Boston.

JOHN-STEINER V. (2000), *Creative Collaboration*, Oxford University Press, New York.

KAILA H. (2005), *Democratizing Schools across the World to Stop Killing Creativity in Children: An Indian Perspective*, in "Counseling Psychology Quarterly", 18, pp. 1-6.

KAUFMAN J. C., BEGHETTO R. A. (2009), *Beyond Big and Little: The Four C Model Of Creativity*, in "Review of general psychology", 13, 1, pp. 1-12.

KAUFMAN J. C., STERNBERG R. (2010), *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge.

KAUFMANN G. (2003), *What to Measure? A New Look at the Concept of Creativity*, in "Scandinavian Journal of Educational Research", 47, 3, pp. 235-51.

KOZBELT A., BEGHETTO R., RUNCO M. (2010), *Theories of Creativity*, in J. C. Kaufman, R. Sternberg, *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 20-47.

MEDNICK S. A. (1962), *The Associative Basis of Creativity*, in "Psychological Review", 69, pp. 220-32.

MUNARI B. (1977), *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Universale Laterza, Roma-Bari.

NIJSTAD B., DIEHL M., STROEBE W. (2003), *Cognitive Stimulation and Interference in Idea-Generating Groups*, in P. B. Paulus, B. Nijstad (eds.), *Group Creativity: Innovation through Collaboration*, Oxford University Press, New York, pp. 137-59.

O'DONNELL S., MICKLETHWAITE C. (1999), *Arts and Creativity in Education: An International Perspective*, in http://www.inca.or g.uk/pdf/1999_creativity_and_arts.pdf.

PARNES S. (1970), *Education and Creativity*, in P. Vernon (ed.), *Creativity: Selected Readings,* Penguin Books, Harmondsworth, pp. 341-54.

PAULUS P. B., BROWN V. R. (2007), *Toward More Creative and Innovative Group Ideageneration: A Cognitive-Social-Motivational Perspective of Brainstorming*, in "Social and Personality Psychology Compass", 1, 1, pp. 248-65.

PAULUS P. B., NAKUI T., PUTMAN V. (2006), *Group Brainstorming and Teamwork: Some Rules for the Road to Innovation*, in L. L. Thompson, H.-S. Choi (eds.), *Creativity and Innovation in Organizational Teams*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), pp. 69-86.

PETTER G. (2010), *Ragione, fantasia, creatività nel bambino e nell'adolescente*, Giunti, Milano.

PLUCKER J. A., BEGHETTO R. A., DOW G. T. (2004), *Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research*, in "Educational Psychologist", 39, 2, pp. 83-96.

RESNICK M. (2018), *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il* Lifelong Kindergarten *del MIT*, Erickson, Trento.

RICUCCI R., ROSA A. (2024), *Didattica per competenze e orizzonti educativi. La prospettiva* Lifelong Learning, Pensa Multimedia, Lecce.

RIVA G. *et al.* (2011), *From Intention to Action: The Role of Presence*, in "New Ideas in Psychology", 29, 1, pp. 24-37.

ROBSON S. (2012), *Creative Thinking in Early Childhood*, in H. Fumoto *et al.*, *Young Children's Creative Thinking*, Sage, London, pp. 27-40.

ROGERS C. (1970), *Toward a Theory of Creativity*, in P. Vernon (ed.), *Creativity: Selected Readings*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 137-51.

ROSA A. (2023), *Creative Practices 3-6 in Kindergarten* (*Pratiche creative 3-6 nella scuola dell'infanzia*), in "QTimes Journal of Education. Technologies and Social Studies", 3, pp. 394-414.

RUNCO M. A. (2004), *Creativity*, in "Annual Review of Psychology", 55, pp. 657-87.

ID. (2007), *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*, Elsevier Academic Press, Amsterdam.

SAWYER K. R. (2003), *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).

ID. (2007), *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*, Basic Books, New York.

SHAHEEN R. (2010), *Creativity and Education*, in "Creative Education", 1, 3, pp. 166-9 (https://doi.org/10.4236/ce.2010.13026).

SHALLCROSS D. (1981), *Teaching Creative Behaviour: How To Invoke Creativity in Children of All Ages*, Prentice-Hall, Upper Saddler River (NJ).

SIMONTON D. K. (1988), *Scientific Genius*, Cambridge University Press, Cambridge.

ID. (1991), *Personality Correlates of Exceptional Personal Influence*, in "Creativity Research Journal", 4, pp. 67-8.

ID. (1994), *Greatness: Who Makes History and Why*, Guilford, New York.

SIRAJ-BLATCHFORD I. (2007), *Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking*, in "Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education", 1, 2, pp. 3-23.

STERNBERG R. J. (2003), *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge.

ID. (2005), *Creativity or Creativities?*, in "International Journal of Human-Computer Studies", 63, 4-5, pp. 370-82.

SUCHMAN L. (1987), *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press, Cambridge.

TAYLOR C. W. (1956), *Preface*, in Id. (ed.), *Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent*, University of Utah Press, Salt Lake City, Brighton (UT).

TAYLOR C. W., GETZELS J. W. (eds.) (1975), *Perspectives in Creativity*, Aldine, Chicago.

TERZAROLI C. (2019), *Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università*, in "Formazione Lavoro Persona", 27, pp. 70-86.
TESTA A. (2010), *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*, Rizzoli, Milano.
TORRANCE E. P. (1974), *Torrance Test of Creative Thinking. Directional Manual and Scoring Guide*, Personnel Press, Lexington.
TREFFINGER D. J. (1996), *Creativity, Creative Thinking, and Critical Thinking: In Search of Definitions*, Center for Creative Learning, Sarasota (FL).
TREFFINGER D. J. *et al.* (2002), *Assessing Creativity: A Guide for Educators*, Center for Creative Learning, Sarasota (FL).
TRINCHERO R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
ID. (2017), *Costruire e certificare competenze nel primo ciclo*, Rizzoli, Milano.
TURNER-BISSET R. (2007), *Performativity by stealth: A critique of recent initiatives on creativity,* in "Education", 3-13, 35, pp. 193-203.
VIVANET G. (2013), Evidence based education*: un quadro storico*, in "Form@re – Open journal per la formazione in rete", 13, 2, pp. 41-51.
ID. (2014), *Che cos'è l'*evidence based education, Carocci, Roma.
VYGOTSKIJ L. S. (2011), *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1972), Editori Riuniti University Press, Roma.
WERTHEIMER M. (1965), *Il pensiero produttivo*, Giunti-Barbera, Firenze.
WILSON E. O. (2018), *Le origini della creatività*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

2
Il Piano delle arti

di *Claudia Chellini*

2.1
Requisiti fondamentali del curricolo

Nel 2006 a Lisbona si è tenuta la prima Conferenza mondiale sull'educazione artistica *Building Creative Capacities for the 21st Century* che ha prodotto una *road map* con la finalità di esplorare il ruolo dell'educazione artistica nel soddisfare il bisogno di creatività e consapevolezza culturale nel XXI secolo e porre l'accento sulle strategie necessarie all'introduzione e alla promozione dell'educazione artistica nel campo dell'educazione (UNESCO, 2006). A partire dall'obiettivo di assicurare a ciascun bambino e adulto il diritto a una piena e armoniosa partecipazione alla vita artistica e culturale del proprio paese e del mondo, il documento sottolinea che l'educazione artistica, intesa come educazione alle arti e con le arti, si configura come una parte importante e fondamentale dei programmi educativi di ciascun paese. Si ritiene infatti che la cultura e le arti siano componenti essenziali in un'educazione globale finalizzata al pieno sviluppo dell'individuo. Si afferma che l'educazione all'arte e con l'arte è un diritto umano universale per tutti, compresi coloro che sono spesso esclusi dall'istruzione, come gli immigrati, i gruppi di minoranze culturali e le persone con disabilità (ivi, p. 3).

Il lavoro della Conferenza internazionale inoltre mette l'accento sul fatto che le arti offrono uno spazio di pratica nel quale gli studenti sono attivamente coinvolti nello sviluppo di esperienze e processi creativi. Questo consente di integrare elementi della propria cultura nel percorso educativo coltivando in ogni individuo creatività e spirito di iniziativa, un'immaginazione fertile, un'intelligenza emotiva e una "bussola" morale, una capacità di riflessione critica, senso di autonomia, libertà di pensiero e di azione. L'educazione all'arte e con l'arte stimola anche lo sviluppo cognitivo e può rendere metodi e contenuti dell'apprendimento più rispondenti ai bisogni delle società moderne in cui vivono (ivi, p. 4).

Questi principi sono stati ribaditi nel 2010, durante la seconda Conferenza mondiale, che ha prodotto l'*Agenda di Seul* (UNESCO, 2010), nella quale si specifica che l'educazione artistica può dare un contributo diretto alla soluzione delle sfide sociali e culturali del mondo contemporaneo, attraverso strategie quali la promozione dell'educazione artistica nei percorsi di tutte le scuole, per favorire la capacità creativa e innovatrice delle persone e formare una nuova generazione di cittadini creativi.

Ma questi documenti non si limitano ad affermare principi generali, delineano anche alcune direttrici sulle quali muoversi per raggiungere lo scopo di rendere i programmi educativi degli Stati più ricchi di possibilità di studio e di esperienze artistiche. In particolare nella *Road Map* (UNESCO, 2006) si trova un elenco di raccomandazioni per i decisori politici. Tra queste ci sembra utile ricordare quelle che ci consentono di far emergere i tratti del contesto nel quale si inserisce il dispositivo normativo italiano volto alla promozione della cultura umanistica, alla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e al sostegno della creatività. Si sollecitano infatti gli Stati a impegnare risorse per tradurre i principi in azione, per costruire una maggiore consapevolezza dei benefici delle arti e della creatività per tutti e sostenere l'attuazione di una nuova visione del rapporto fra arte e apprendimento. Si incoraggia lo sviluppo di strategie di programmazione e di monitoraggio, con la finalità di assicurare la qualità dell'educazione artistica. Si esortano i decisori a dare all'educazione artistica un posto centrale e permanente nel curriculo, finanziando adeguatamente questa innovazione e dotando il sistema educativo di insegnanti di qualità con adeguate competenze nel campo delle arti e dell'educazione artistica (ivi, p. 18).

A livello europeo, la creatività è promossa in provvedimenti e raccomandazioni relative alle politiche educative, culturali e del lavoro, e nel corso degli ultimi vent'anni il tema ha suscitato una grande attenzione, stimolando la produzione di numerosi interventi, anche normativi, e iniziative programmatiche. Non possiamo in questa sede passarli tutti in rassegna, ci limiteremo a toccare quelli essenziali che consentano di puntualizzare la cornice normativa in cui si muove anche il sistema scolastico nazionale.

Fra i momenti salienti si può ricordare la *Convenzione di Faro* (EU, 2005), nella quale è affermata la necessità per i paesi europei di preservare le proprie risorse culturali, promuovere l'identità culturale, rispettare le diversità e incoraggiare il dialogo interculturale. Nel 2006, è stata organizzata una conferenza internazionale sull'educazione artistica e culturale a scuola in Europa (EU, 2006), preceduta da un incontro della rete europea dei funzionari che lavorano nell'ambito dell'educazione artistica e culturale durante il quale è stata avanzata la proposta di realizzare un glossario finalizzato a formulare una definizione condivisa dell'educazione culturale e creare una base comune dei termini ad essa collegati. I lavori della Conferenza si sono concentrati soprattutto sui tipi, i metodi e il significato dell'educazione culturale nelle politiche educative europee e degli stati membri. Questo perché al centro della discussione sono stati posti lo sviluppo e il rafforzamento della competenza culturale, che include la capacità di esprimere la propria creatività così come la capacità di riconoscere e apprezzare le opere d'arte e le performance artistiche e altri fattori quali la volontà di impegnarsi in un dialogo critico e costruttivo e la comprensione della diversità culturale (ivi, p. 4).

Nel 2009 il Parlamento Europeo ha votato una *Risoluzione sugli studi artistici nell'Unione Europea* (EU, 2009), nella quale fa appello a un migliore coordinamento delle politiche in materia di educazione artistica a livello europeo e formula principi fondamentali per lo sviluppo dell'educazione artistica. Ne citiamo alcuni che riteniamo utili ai fini del nostro discorso. Il Parlamento Europeo «ritiene che l'educazione

artistica debba fare obbligatoriamente parte dei programmi di insegnamento scolastico a tutti i livelli, al fine di favorire la democratizzazione dell'accesso alla cultura» (ivi, p. 24) e «insiste sul fatto che l'insegnamento della storia dell'arte deve prevedere anche incontri con artisti e visite a luoghi di cultura, onde stimolare la curiosità e la capacità di riflessione degli studenti» (ivi, p. 26). Inoltre ritiene che sia fondamentale che gli Stati membri lavorino insieme su temi centrali quali il legame tra educazione artistica, creatività e innovazione e sul «ruolo dell'educazione artistica quale strumento pedagogico essenziale per valorizzare la cultura in un mondo globalizzato e multiculturale» (*ibid.*).

Del 2018 è l'adozione di *Una nuova agenda europea per la cultura* (EU, 2018b), che rinnova e aggiorna l'impegno preso nel 2007 di incoraggiare l'istruzione artistica e la partecipazione ad attività culturali per sviluppare la creatività e l'innovazione, valorizzare le sinergie tra educazione e cultura e promuovere lo sviluppo della *cultural capability* (Wilson, Gross, Bull, 2017) definita come una combinazione della libertà di parlare, esprimersi, essere ascoltato, sperimentare, fare, costruire, contestare, creare. In particolare uno dei punti sui quali ci si concentra è la promozione delle arti, della cultura e del pensiero creativo nell'istruzione e nella formazione formali e informali a tutti i livelli e nell'apprendimento permanente (ivi, p. 5). Come già rilevato in questo documento, le politiche europee finalizzate alla promozione della creatività si sono sviluppate orientandosi anche verso la connessione dei saperi, verso cioè l'integrazione della dimensione artistica con quella scientifica, con il passaggio di approccio dallo STEM (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) allo STEAM, che comprende le arti, nella consapevolezza che la creatività è un orizzonte di senso comune che non appartiene in modo esclusivo all'arte ma potenzialmente a tutte le dimensioni della vita quotidiana: tanto nel talento di un artista che crea nuove narrazioni su aspetti sconosciuti del mondo, quanto nell'intuizione di un imprenditore che intercetta un bisogno e mette in pratica nuove idee per raggiungere i suoi obiettivi.

Sempre nel 2018, il Consiglio Europeo ha ritenuto opportuno aggiornare la *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* adottata nel 2006, per rispondere ai cambiamenti sociali ed economici intervenuti nei paesi d'Europa e alle previsioni sul futuro del mondo del lavoro ormai cambiate rispetto a otto anni prima (EU, 2018a). Si ribadisce che la creatività è uno degli «strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze» (ivi, p. 2), configurandosi come un elemento portante, che fornisce il terreno fertile sul quale si possono sviluppare tutte le otto competenze chiave. Una di queste è la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, che

> implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti (ivi, p. 11).

Nel momento in cui si vanno a definire quelle competenze «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva» (ivi, p. 7), si ritiene, a partire dall'analoga *Raccomandazione* del 2006, che l'arte e le varie forme espressivo-creative siano elemento fondamentale al pari della conoscenza e della capacità d'uso della lingua madre o straniera.

In linea con quanto suggerito dall'UNESCO e con le politiche educative europee nel campo della creatività e dell'educazione artistica (Eurydice, 2009), l'Italia, con il D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 60, si è dotata di un dispositivo normativo, che ha come finalità la promozione della cultura umanistica, la valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e il sostegno della creatività e che segna una linea di demarcazione rispetto al passato. Il decreto sancisce che è compito del sistema nazionale d'istruzione e formazione promuovere lo studio, la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti, quali requisiti fondamentali del curricolo, nonché, in riferimento alle competenze sociali e civiche, sviluppare le capacità analitiche, critiche e metodologiche relative alla conoscenza del patrimonio culturale nelle sue diverse dimensioni. Istituisce inoltre il Piano delle arti, aggiornato ogni tre anni, un provvedimento dotato di una forte spinta innovativa, nel quale «si esprime una nuova concezione della scuola in cui trova piena cittadinanza la dimensione della conoscenza delle manifestazioni e l'espressività artistica» (D.P.C.M. 30 dicembre 2017, all. A, § 1). Questo strumento normativo costituisce una forma di finanziamento stabile per le attività di educazione all'arte e con l'arte, nel tentativo di aiutare le scuole nella costruzione di un progetto educativo artistico organico, trovando così una soluzione alla dispersione dei molti progetti, dovuta alla presenza di diverse fonti di finanziamento, e quindi di diverse tempistiche e focalizzazioni tematiche.

Nel Piano delle arti si ribadisce che la pratica e lo studio delle arti costituiscono una componente fondamentale di crescita, di conoscenza e di inclusione, offrendo la possibilità di vivere un'esperienza educativa in cui mente e corpo, pratica e teoria, individualità e socialità sono sempre compresenti in un continuo rapporto di scambio e integrazione. Nel quadro generale dei principi fondativi del Piano si delinea il ruolo delle arti nella vita educativa e formativa di bambini, adolescenti e giovani. L'arte è vista come una forma di conoscenza che sviluppa pensiero critico e metacognizione e coinvolge l'ambito affettivo nel suo complesso: «la scuola deve rappresentare il laboratorio naturale per una crescita integrata e corale di queste facoltà umane». L'educazione artistica è intesa non solo come educazione alle arti ed educazione con le arti, ma è anche intesa come unione di studio e pratica, in cui i due termini costituiscano due lati di un medesimo oggetto. La combinazione di apprendimento teorico e pratico, infatti, consente di acquisire «una sempre maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale» e «accedere ai quadri simbolici e ai corrispettivi sistemi dinamici di significato», capacità tanto più necessarie in una società complessa e interconnessa come quella contemporanea. Non si dimentica che le arti a scuola forniscono anche

strumenti utili a maturare capacità di valutazione critico-estetica e di pensiero originale e che hanno un ruolo importante nell'educazione alla cittadinanza, al rispetto, a quei valori che sono alla base della convivenza civile. Perché «studiare e praticare le arti sviluppa, infine, la dimensione sociale in termini di relazioni di scambio e di reciprocità; rafforza il senso di appartenenza e di identità; rende consapevoli delle conseguenze pubbliche di ogni atto umano» (*ibid.*).

Da questi principi discendono le caratteristiche degli interventi promossi con il Piano delle arti. Cominciamo con il dire che quando si parla di arti ci si riferisce a tutte le arti, anche quelle che tradizionalmente non hanno mai fatto parte dei curricoli, come il teatro o la danza o il cinema. Inoltre ci si riferisce alle arti nel loro complesso, non ci si limita ad individuare singole tecniche o strategie didattico/formative da applicare a specifici scopi di apprendimento disciplinare o trasversale. Le scuole scelgono se rivolgersi al teatro per utilizzare la specifica tecnica della drammatizzazione o se occuparsi a tutto tondo dell'arte del teatro che coinvolge molti ambiti tra loro interconnessi, come la gestione del corpo, della gestualità, della memoria, della voce, della relazione con gli altri e delle emozioni, di scrittura o riadattamento di una drammaturgia, la comprensione del testo e del sottotesto, la capacità di dirigere il lavoro altrui, l'invenzione e la realizzazione di una scenografia e di costumi, di immaginare e realizzare una messa in scena. Gli interventi finanziati sono quindi di diverso tipo: dallo sviluppo di pratiche didattiche artistiche volte a favorire gli apprendimenti alla costruzione di percorsi di conoscenza del patrimonio culturale e ambientale e del *made in Italy*, al potenziamento delle competenze pratiche e storico-critiche relative alle arti o delle conoscenze sulle civiltà e culture dell'antichità, all'incentivazione di tirocini e stage artistici all'estero, alla promozione di partenariati con i soggetti del Sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività[1] per la realizzazione di percorsi formative e attività di ricerca, la realizzazione di risorse educative e didattiche e l'attivazione di tirocini presso le scuole di diplomandi o diplomati di università e istituzioni AFAM.

Si può trattare di interventi curricolari, realizzati anche in verticale, o di attività extrascolastiche; le scuole possono progettarli e condurli singolarmente o in rete con altre scuole, sia dello stesso ciclo, sia di ciclo scolastico differente.

Oggetto dei percorsi di formazione artistica devono essere i temi della creatività individuati dal D.Lgs. 60/2017:

a) musicale-coreutico, tramite la conoscenza storico-critica della musica, la pratica musicale, nella più ampia accezione della pratica dello strumento e del canto, la danza e tramite la fruizione consapevole delle suddette arti;
b) teatrale-performativo, tramite la conoscenza storico-critica e la pratica dell'arte teatrale o cinematografica o di altre forme di spettacolo artistico-performativo e tramite la fruizione consapevole delle suddette arti;

1. Costituiscono il Sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività: il ministero dell'Istruzione e del Merito, il ministero della Cultura, l'INDIRE, le istituzioni AFAM, le Università, gli ITS, gli istituti del ministero della Cultura, gli istituti italiani di cultura, i soggetti del terzo settore accreditati e le istituzioni scolastiche.

c) artistico-visivo, tramite la conoscenza della storia dell'arte e la pratica della pittura, della scultura, della grafica, delle arti decorative, del design o di altre forme espressive, anche connesse con l'artigianato artistico e con le produzioni creative italiane di qualità e tramite la fruizione consapevole delle espressioni artistiche e visive;
d) linguistico-creativo, tramite il rafforzamento delle competenze logico-linguistiche e argomentative e la conoscenza e la pratica della scrittura creativa, della poesia e di altre forme simili di espressione, della lingua italiana, delle sue radici classiche, delle lingue e dei dialetti parlati in Italia (ivi, art. 3).

I temi della creatività sono dunque aggregatori di linguaggi artistici e si configurano come una sorta di bussola per orientare le scuole nella scelta dell'area artistica che meglio si addice agli obiettivi dell'intervento, promuovendo anche a livello di apprendimento quell'integrazione dei linguaggi artistici che nel mondo dell'arte è iniziato con il Novecento ed è diventato un fenomeno che si impone ormai all'attenzione dei tutti, soprattutto nelle arti performative (Davies, 2011).

2.2
Il monitoraggio del Piano delle arti

L'introduzione del Piano delle arti è accompagnata e sostenuta da un'azione di monitoraggio affidata all'INDIRE che il legislatore ha inteso come un vero e proprio monitoraggio di sistema.

L'attività di monitoraggio, infatti, che nella sua storia nasce come strumento di controllo per sorvegliare i processi del sistema produttivo e aumentarne l'efficienza, si è storicamente imposto anche negli altri sistemi della struttura sociale ed economica, configurandosi sempre di più come una strategia di accompagnamento basata sull'osservazione costante di un fenomeno nel suo evolversi, di cui è parte integrante: non si limita cioè a osservare i processi in atto ma offre anche ricerca e interventi di sostegno per favorirne il successo (Masoni, 1996, 2008). Nella sua storia si individuano così i due classici modi di considerare il monitoraggio, che può essere inteso come mero strumento di misurazione o come autentica strategia di ricerca. Nato in un momento storico in cui il paradigma positivista sembrava poter fornire le risposte necessarie per la conoscenza dei fenomeni, il monitoraggio ha trovato nel settore educativo un ambito di applicazione non solo per l'osservazione delle sue trasformazioni, ma anche come strumento per supportare e promuovere il miglioramento del servizio offerto dalle scuole. Avvalendosi dei metodi e degli strumenti della ricerca quantitativa, infatti, il monitoraggio ha consentito al decisore e alle scuole di avere a disposizione rappresentazioni ampie e dettagliate di fenomeni emergenti grazie all'impulso dato dalle riforme del sistema di istruzione e formazione. A livello europeo fin dalla programmazione dei Fondi strutturali 1994-99 si sottolinea la funzione del monitoraggio come elemento fondante della programmazione dei fondi: si ritiene infatti che, durante il settennio, le informazioni raccolte ed elaborate rappresentino un elemento significativo sul quale basare le decisioni relative al tipo di attività che

si intendono di volta in volta finanziare. Nel corso del tempo, e nell'avvicendarsi dei cicli programmatori, si sono precisati i focus del monitoraggio, indicando i dati considerati indispensabili, definendo gli indicatori di realizzazione e di risultato adeguati a conoscere l'efficacia e l'efficienza delle programmazioni.

Negli anni Sessanta e Settanta del Novecento, nelle scienze sociali, si è affermato l'approccio metodologico che, enfatizzando gli aspetti qualitativi e partecipativi, apre l'osservazione alle esperienze vissute per fornire rappresentazioni utili ai diversi stakeholder. Negli anni Ottanta poi, negli Stati Uniti, si apre un nuovo filone di indagine che analizza il valore e la funzionalità di ricerche che utilizzano metodi, tecniche e strumenti sia della ricerca quantitativa che di quella qualitativa: si tratta dei cosiddetti metodi misti (Miller, Gatta, 2006) che integrano i due metodi con diverse modalità. In Italia si è cominciato negli ultimi quindici anni a considerare i metodi misti non solo nella pratica ma anche nello studio metodologico. La crescente domanda di monitoraggi, anche nei sistemi di governance contemporanei, è forse dovuta proprio ai vantaggi conoscitivi forniti dalla combinazione dei due approcci.

Quello che contraddistingue il monitoraggio proposto nel Piano delle arti è il fatto di essere un monitoraggio di sistema. Lo scopo fondamentale del monitoraggio di sistema è quello di osservare e rappresentare un sistema nelle sue evoluzioni nel tempo, per fornire interpretazioni e piste di lettura delle sue configurazioni e delle sue dinamiche, nonché indicazioni per il suo miglioramento.

L'espressione monitoraggio di sistema prende le mosse dal concetto, ormai in uso nella programmazione europea, di azione di sistema, intesa come quell'insieme di

> attività che agiscono sull'"interno" del processo [...] intervenendo su precondizioni ed avviando processi collaterali, al fine di migliorare l'effettiva capacità del sistema di programmazione di funzionare efficacemente (Merlo, 2014, p. 176).

Si intende quindi sottolineare la funzione di supporto al miglioramento strutturale della capacità di governo e di attuazione delle politiche (MISE, 2007): il monitoraggio di sistema infatti può fornire al decisore rappresentazioni ampie e dettagliate di fenomeni via via emergenti grazie all'impulso dato da una politica educativa o da specifici programmi di finanziamento. Questo tipo di monitoraggio, quindi, ha una sua naturale diversità dall'azione di monitoraggio specifica di un percorso formativo o di un'attività. Se infatti da una parte i due tipi di monitoraggio condividono finalità generali, metodi, tecniche e struttura, si differenziano per la prospettiva ben più ampia del monitoraggio di sistema, che mira a intercettare le configurazioni dell'intero sistema di riferimento, rappresentando in un unico quadro il più possibile completo realtà diversificate per caratteristiche territoriali, storiche, sociali, economiche ecc.

Nel corso degli anni si sono susseguite molte definizioni di monitoraggio, sia nell'ambito programmatorio europeo[2], che in quello scientifico (Hobson, Mayne,

2. In tutti i quadri strategici nazionali emanati a partire dal 1999 si forniscono definizioni, via via aggiornate, del termine 'monitoraggio', di solito affiancato a 'valutazione'.

Hamilton, 2014; Kusek, Rist, 2004; Rossi, Lipsey, Freeman, 2004; OECD, 2002), alla ricerca di una differenziazione chiara del monitoraggio dalla valutazione. Si tratta di punti di vista anche molto diversi fra loro, che insistono ciascuno su diversi elementi di processo e di prodotto. Tutte le definizioni però concordano sostanzialmente su un punto: il monitoraggio è un'azione continuativa nel tempo che consente di intervenire tempestivamente sull'attività che si osserva per apportare eventuali correttivi (Mazzeo Rinaldi, 2012). Con questa finalità cruciale il monitoraggio di sistema ha trovato una sua dimensione specifica nel settore dell'istruzione e ha visto ampliarsi progressivamente i suoi obiettivi: dalla misurazione dell'efficienza dei programmi di istruzione (nazionali o europei), all'osservazione dei cambiamenti apportati nella scuola da quei programmi, al supporto e alla promozione del miglioramento del servizio educativo. In tale scenario, il monitoraggio è concepito come un prezioso strumento di gestione a supporto degli organi di governo nei processi decisionali e nell'adozione di interventi efficaci, nella definizione delle priorità e della pianificazione strategica per il miglioramento delle prestazioni.

A tal fine nel Piano delle arti si forniscono alcune indicazioni salienti che delineano i modi e i temi del monitoraggio. Abbiamo accennato al fatto che si tratta di un monitoraggio di sistema, che fornisce quindi un supporto all'attuazione e allo sviluppo del Piano e, in ultima analisi, alla crescita del sistema educativo nel suo complesso, considerando che le indicazioni derivanti dallo studio dei dati dei progetti di educazione all'arte e con l'arte devono essere inseriti nel quadro più ampio delle strategie e dei metodi didattici in generale, nonché delle politiche per la scuola.

Si delinea quindi un monitoraggio che segue annualmente gli interventi finanziati per analizzare le caratteristiche delle attività e i principali risultati conseguiti. L'approccio metodologico richiesto è quello dei metodi misti "che combini e armonizzi interventi di tipo qualitativo e quantitativo» (D.P.C.M. 30 dicembre 2017, all. A, § 7). Si prefigura così un monitoraggio descrittivo che, a cadenza periodica, scatta un'istantanea su un determinato fenomeno offrendo al decisore una rappresentazione sia del quadro sintetico d'insieme a livello nazionale, sia, se necessario, della configurazione più dettagliata del fenomeno a più livelli territoriali. Avvalendosi della combinazione di tecniche di rilevazione e di analisi di tipo quantitativo e qualitativo, questo tipo di monitoraggio, che era nato con un impianto prettamente statistico, è diventato ormai capace di approfondire aspetti specifici del fenomeno osservato, che si tratti di soluzioni organizzative o didattiche da indagare a livello diffuso o singoli casi di studio che presentino un interesse peculiare. Le attività di raccolta dati sono svolte *ex post*, cioè nel momento successivo alla conclusione del processo formativo. Si tratta certamente di un monitoraggio che potremmo definire "mediato": può rilevare cioè solo dati già rilevati dalle scuole. Ad esempio si possono elaborare i dati sulla classe frequentata dai corsisti dei percorsi monitorati se, e solo se, le scuole archiviano fra i loro dati questa informazione. Allo stesso modo, per sapere a livello generale come lavorano le reti di scuole coinvolte nel Piano delle arti, è necessario che le capofila registrino per ciascun componente della rete le sue attività e il suo ruolo nel progetto. Riproporre una strut-

tura di monitoraggio analoga ogni anno ha il vantaggio di rendere le scuole edotte fin dalla fase di progettazione di quali dati sarà necessario comunicare e come.

Purtroppo per il monitoraggio del Piano delle arti non si è sempre potuto seguire questa prassi. Dobbiamo intanto dire che ad oggi ci troviamo nella fase conclusiva del secondo triennio, mentre si è concluso, ed è stato monitorato interamente, il primo triennio del *Piano* (2017-19) che avrebbe dovuto concludere le attività ad agosto 2021. L'emergenza sanitaria dovuta al COVID-19 ha modificato i tempi e i modi di realizzazione degli interventi di educazione artistica delle scuole, ma anche i tempi e i modi del monitoraggio.

Nella prima annualità si è realizzato un piano di lavoro ampio e complesso, che ha integrato l'analisi dei dati quantitativi, che restituiscono gli aspetti macroscopici delle attività delle scuole, con lo sviluppo di strumenti di analisi di natura qualitativa, che hanno consentito di configurare un sottosistema informativo mirato all'individuazione delle pratiche specifiche, degli aspetti metodologici e di innovazione all'interno dei singoli progetti. In particolare, le dimensioni di indagine esplorate hanno riguardato: le modalità di svolgimento delle attività, le risorse e gli spazi utilizzati, le reti di attori coinvolti, l'uso delle tecnologie, i prodotti e i sistemi di restituzione, le pratiche di valutazione, gli obiettivi di apprendimento, lo sviluppo di competenze disciplinari e di *soft skills*, gli aspetti legati al benessere.

Il monitoraggio della seconda e della terza annualità è stato realizzato rispettivamente negli anni scolastici 2020-21 e 2021-22, anni difficili per gli alunni/studenti e per tutto il personale scolastico per le specifiche norme sanitarie da seguire, la presenza a scuola impossibilitata o a singhiozzo, le attività ridotte o rimodulate ecc. Su richiesta del ministero dell'Istruzione e del Merito, quindi, si è preferito ripensare il monitoraggio in termini che ne hanno fatto un'attività diversa. Utile, ma diversa. Un'attività che non comportasse per i docenti e/o i dirigenti scolastici un lavoro troppo impegnativo e soprattutto obbligatorio. Si è scelto cioè di costruire un questionario esplorativo essenziale, finalizzato all'individuazione di buone pratiche realizzate nell'ambito della seconda e della terza annualità del Piano, lasciando alle scuole la possibilità di autocandidarsi sia per la breve rilevazione on line sia per un approfondimento realizzato con focus group e interviste in profondità. Al contrario del primo rapporto di monitoraggio, in cui si è potuto delineare un quadro complessivo e dettagliato delle attività realizzate nelle scuole, negli altri due rapporti, venuta meno la possibilità di rilevare dati specifici su tutte le scuole partecipanti al Piano, ci si è concentrati sullo studio di alcune esperienze e sull'approfondimento con alcuni docenti e dirigenti scolastici, individuati sulla base di criteri tematici, di dimensioni quali il rapporto con il contesto territoriale, l'inclusione, la valutazione[3].

Si tratta di due procedimenti molto diversi tra loro che hanno portato a risultati diversi: un'analisi generalizzata sull'andamento complessivo nel primo caso, la descrizione in approfondimento di alcune questioni nel secondo caso[4]. Nella seconda parte

3. I rapporti di monitoraggio delle tre annualità sono disponibili nel portale delle arti: https://pianodellearti.indire.it.

4. Per il secondo triennio si è deciso di utilizzare l'impianto del monitoraggio del primo anno,

di questo capitolo forniremo alcuni dati complessivi sulle scuole che hanno partecipato al primo triennio, per concentrarci sui dati della prima annualità che rappresentano un bacino utile a delineare i contorni di alcune questioni che riguardano i modi con cui le scuole e gli insegnanti italiani interpretano la didattica del pensiero creativo. In particolare ci faremo guidare da alcune domande: quale momento del tempo scuola è riservato alle arti all'interno del curricolo? Quali sono gli obiettivi che i docenti si prefiggono di raggiungere nei percorsi artistici e con quali metodi lavorano per raggiungerli? Chi insegna le arti a scuola, il docente della scuola o l'artista?

2.3
Arte a scuola: quali scuole?

Il numero delle scuole che hanno partecipato al primo triennio del Piano delle arti è pari a 674; bisogna considerare che di queste il 21% ha partecipato a due annualità e il 5% a tutte e tre.

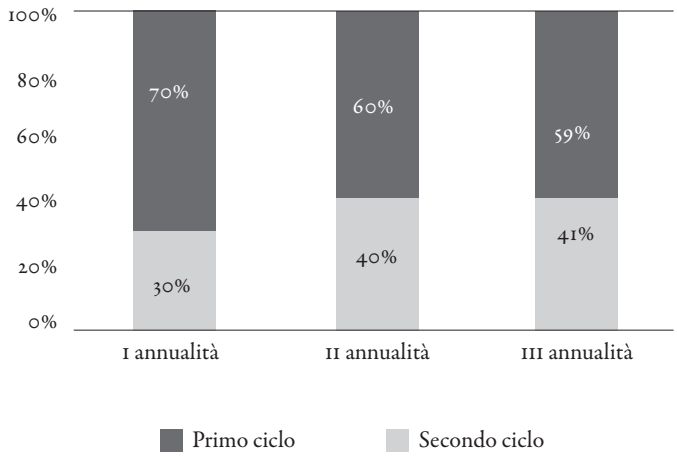
Hanno partecipato soprattutto scuole del primo ciclo, che d'altronde in Italia sono circa il doppio delle scuole del secondo ciclo. La partecipazione degli istituti secondari di secondo grado è stata comunque elevata, testimoniando di una diffusa percezione dell'importanza, se non necessità, di completare i curricoli scolastici con le arti, sia a supporto del raggiungimento dei risultati di apprendimento definiti a livello nazionale, sia come campo disciplinare da integrare agli altri.

Complessivamente sono stati realizzati 910 progetti con una distribuzione per ciclo che vede gli interventi al secondo ciclo aumentare negli anni dell'emergenza sanitaria. Molti progetti infatti hanno rimodulato le attività per erogarli a distanza; è stato realizzato molto più al secondo ciclo che non al primo, dove invece si è spesso preferito rinunciare a concludere il progetto.

Uno dei principi espressi dal D.Lgs. 60/2017 e ribadito dal Piano delle arti è l'opportunità, se non la necessità, di lavorare insieme. Si parla infatti del «Sistema coordinato per la promozione dei "temi della creatività" nel sistema nazionale di istruzione e formazione» (D.Lgs. 60/2017, art. 4), come l'insieme dei soggetti che istituzionalmente collaborano alla promozione della cultura umanistica e alla diffusione delle attività di conoscenza e di pratica delle arti. Ma non solo: come abbiamo visto nel PAR. 2.2, una delle attività finanziate dal Piano è la costituzione di partenariati fra le scuole e gli altri soggetti del sistema coordinato. Inoltre sono promosse le reti di scuole sia per la condivisione di strumenti, risorse, laboratori e spazi, che per il coordinamento dei progetti sui temi della creatività, l'organizzazione di eventi e la «valorizzazione delle professionalità del personale docente, sia nell'ambito delle conoscenze e delle competenze artistiche e artigianali, sia nell'ambito dell'utilizzo di metodologie didattiche innovative e laboratoriali» (ivi, art. 7).

semplificandolo e adeguandolo maggiormente alla realtà degli interventi delle scuole, sulla base anche di quanto osservato nel monitoraggio.

FIGURA 2.1
Distribuzione di tutti i progetti per ciclo di istruzione



Fonte: nostra elaborazione.

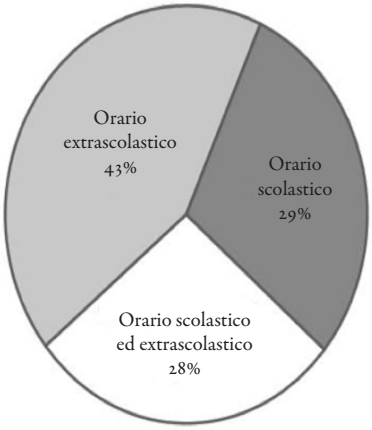
In entrambi i casi la risposta delle scuole pone degli interrogativi. I progetti che prevedono i partenariati con il sistema coordinato sono solo il 9% del totale, nonostante le risorse economiche messe a disposizione rappresentino il 22% del finanziamento complessivo; i progetti realizzati in rete rappresentano il 28% del totale dei progetti. Certamente la gestione di una rete di scuole presenta una complessità sempre maggiore, anche a causa del fatto che già i singoli istituti sono una sorta di rete: pensiamo agli istituti comprensivi, che accolgono numerosi plessi e di gradi così diversi tra loro come infanzia, primaria e secondaria di primo grado, o agli istituti di istruzione superiore in cui si affiancano licei, tecnici e professionali, ciascuno con i diversi indirizzi che li caratterizzano. È un tema che sarà ripreso nel monitoraggio del secondo triennio del Piano delle arti, con la rilevazione di un numero maggiore di dati e come possibile pista di approfondimento.

Concentriamoci adesso sull'a.s. 2018-19, in cui il bacino informativo è più ampio e dettagliato e che fornisce spunti di riflessione interessanti. Si tratta di 336 progetti, di cui 235 (il 70%) sono stati progettati e gestiti da scuole del primo ciclo e i restanti 101 da scuole del secondo ciclo. I progetti insistono su tutti e quattro i temi della creatività, per lo più (65%) combinandoli e proponendo quindi attività interartistiche.

2.4
Dentro o fuori il curricolo?

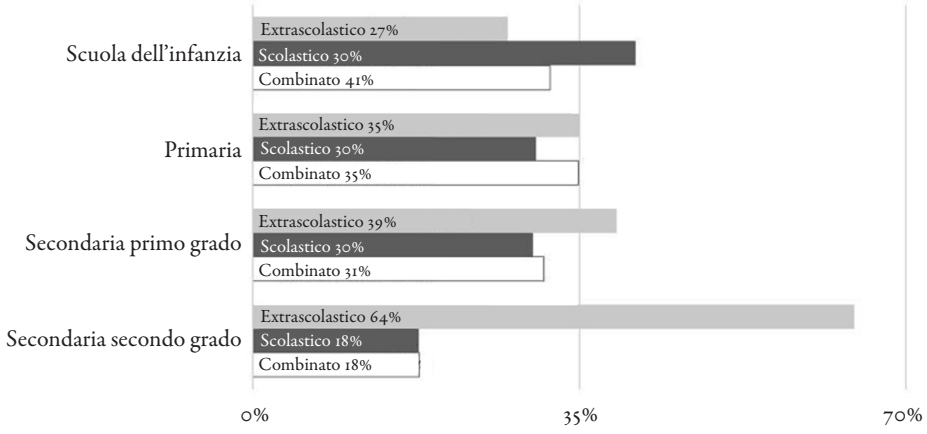
Qual è la collocazione dei progetti artistici nel tempo scuola? C'è una differenza fra i due cicli? Precisiamo che quando parliamo di "progetti artistici" ci riferiamo sia a

FIGURA 2.2
Distribuzione dei progetti per tipo di orario



Fonte: Chellini *et al* (2020).

FIGURA 2.3
Focus orario sui progetti che coinvolgono scuole di un unico grado



Fonte: nostra elaborazione.

quelle arti che rientrano nei curricoli, come la poesia, l'arte figurativa o la musica, sia a quelle che tradizionalmente sono collocate nelle attività extracurricolari, come il teatro, la danza, il cinema ecc. A livello complessivo i progetti artistici del Piano delle arti si sono svolti soprattutto in orario extrascolastico.

Questo, che vale per tutte le arti prese singolarmente o combinate fra loro, significa che le attività sono indirizzate soprattutto ai bambini e ai ragazzi che vogliono o possono partecipare, non a tutti, come nel caso dei progetti realizzati in orario scolastico. Ma è così per tutti i gradi scolastici? Osservando i progetti artistici che coinvolgono scuole di un unico grado (il 66% del totale), si nota che, salendo di grado, il tempo scolastico dedicato alle arti diminuisce in favore di quello extrascolastico, fenomeno certamente connesso al fatto che la presenza delle arti, pervasiva nei curricoli della scuola dell'infanzia, si assottiglia sempre di più nel percorso educativo fino ad ottenere un posto solo come disciplina specialistica in alcuni indirizzi delle scuole secondarie di secondo grado.

Possiamo trovare un tentativo di superare questo stato di cose in quelle attività che, collocandosi per alcune ore in orario scolastico e per altre in orario extrascolastico, consentono a tutti di sperimentarsi, almeno in parte, in percorsi formativi artistici e aprono la possibilità di connettere ai temi, ai metodi e agli strumenti che caratterizzano la didattica quotidiana anche quelle arti non (ancora) considerate nei curricoli dei vari gradi.

2.5
Perché fare arte a scuola?

L'obiettivo ritenuto prioritario in tutti i gradi di scuola è quello di integrare l'offerta formativa dei curricoli, o colmarne le mancanze, favorendo l'acquisizione o il potenziamento delle conoscenze e delle capacità pratiche relative alle discipline artistiche. In tutti i gradi inoltre si punta allo sviluppo di un'area trasversale di competenza che si configura composta da tre sottoinsiemi che rappresentano altrettanti ambiti di crescita: l'equilibrio del gruppo in cui agisce lo studente, il rapporto con quanto offre o manca nel territorio in cui vive, l'esperienza dell'inclusione della diversità.

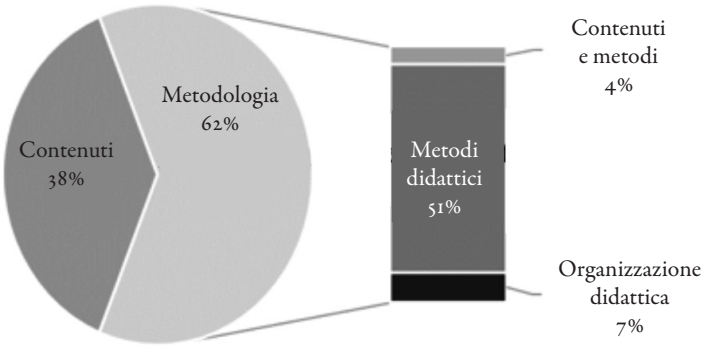
Per il resto ci sono delle differenze fra i gradi di scuola che lasciano intravedere differenti modi di concepire la funzione dell'arte nel percorso scolastico.

Per i bambini della scuola dell'infanzia e per gli adolescenti, ci si prefigge di potenziare le competenze tecnico-manuali: nel primo caso i progetti artistici si configurano come un rinforzo della didattica quotidiana, basata nella scuola dell'infanzia in grande parte sulla manipolazione dei materiali e sull'espressione grafico-artistica-corporea (MIUR, 2012); nel secondo caso, invece, si punta a integrare il curricolo, rimettendo in gioco il corpo la cui presenza nella scuola diventa sempre più diafana via via che si sale di grado (Gamelli, 2012).

Alla scuola primaria si comincia invece a considerare l'educazione alla creatività come un ambito in cui prendersi cura del benessere psico-emotivo non solo del gruppo, stimolando le capacità relazionali, ma anche del singolo bambino, stimolando quindi le capacità riflessive ed espressive della propria sfera affettiva.

Ma è con la scuola secondaria di secondo grado che entra in gioco la funzione motivante dell'arte e dell'educazione alla creatività in generale, capace di sviluppare

FIGURA 2.4
Impatto del progetto sulla didattica curricolare



Fonte: nostra elaborazione.

quella spinta interna che promuove il desiderio di impegnarsi nello studio e porta al miglioramento degli apprendimenti curricolari (Lucangeli, 2011). Con l'educazione artistica cioè si punta direttamente al piacere come forza propulsiva dell'apprendimento anche delle discipline curricolari, in una cornice didattico-formativa basata sul gioco, che condivide con l'arte (e la creatività in generale) una caratteristica fondamentale: è insieme libertà e regola, fantasia e disciplina (Huizinga, 2002).

Non a caso, fra i metodi, gli strumenti, gli approcci didattici maggiormente utilizzati in tutti i gradi scolastici troviamo l'approccio laboratoriale, il *brainstorming*, il lavoro di gruppo, i giochi, l'apprendimento cooperativo, con coloriture diverse in base all'età dei partecipanti. Alla scuola dell'infanzia e alla primaria sono stati affiancati momenti dedicati al "fare" con momenti finalizzati alla riflessione (*circle time* e *brainstorming*) per facilitare l'espressione di idee, opinioni, emozioni, sentimenti. Alla secondaria di primo grado si sono privilegiati i metodi cooperativi (Johnson, Johnson, 1987; Bay, 2008), favorendo quelle attività di educazione e tutoraggio tra pari che responsabilizzano gli alunni e stimolano l'apprendimento, potenziando lo sviluppo di abilità cognitive e sociali.

Nella scuola secondaria di secondo grado, infine, all'educazione tra pari si aggiunge l'affiancamento a professionisti del settore artistico e la ricerca-azione, utilizzata soprattutto in progetti legati alla valorizzazione del patrimonio locale. L'approccio esperienziale si arricchisce cioè di forme situate di apprendimento: gli studenti sono chiamati a occuparsi di questioni attinenti alla realtà, proponendo soluzioni capaci di incidere su quella realtà e realizzando in concreto quanto ideato (Herrington, Herrington, 2006).

L'approccio laboratoriale, cooperativo, ludico, che vediamo aver avuto lo spazio massimo nei progetti realizzati con il Piano delle arti, è rimasto circoscritto a queste esperienze o ha avuto una ricaduta sulla didattica quotidiana dei docenti direttamente coinvolti nei progetti?

Dal monitoraggio si rileva che poco più di un terzo degli insegnanti (35%) ha modificato la sua didattica curricolare per adattarla alle esigenze del progetto. Il numero non è alto, ma osservare in quale ambito si è modificata la didattica curricolare ci fornisce una pista di riflessione interessante.

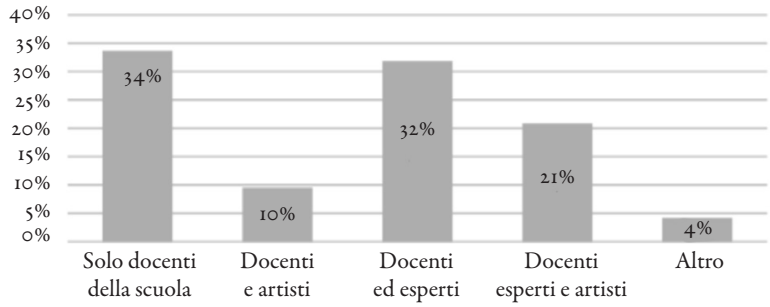
Certamente c'è stata una ridefinizione dei contenuti: una parte dei docenti ha cioè utilizzato il tempo dell'orario scolastico per trattare temi, periodi storici, autori ecc. previsti dal progetto. Ma nel 62% dei casi ciò che è cambiato è il modo di fare scuola dei docenti: sono stati ridefiniti i tempi e gli spazi dell'insegnamento e soprattutto i metodi. I docenti dicono infatti di aver introdotto nella propria didattica quotidiana attività pratiche e l'improvvisazione (musicale o teatrale), di aver sperimentato il lavoro a classi aperte o comunque in gruppo, di essere passati dalla pratica individuale alla musica d'insieme, di aver realizzato attività interdisciplinari. Ne risulta un quadro in cui i progetti artistici, oltre ad avere avuto un risultato sugli apprendimenti degli alunni e studenti, ha avuto un impatto anche sulla pratica professionale dei docenti. Fare arte a scuola non solo sviluppa la creatività dei partecipanti ma anche quella dei conduttori, con un effetto del tutto analogo a quello del sasso nello stagno descritto da Gianni Rodari in apertura della *Grammatica della fantasia* (1973).

2.6
Chi insegna le arti a scuola?

Se è vero che i progetti specificatamente dedicati alla costruzione di partenariati con i soggetti del sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività sono in numero ridotto, è altrettanto vero che le scuole hanno scelto in larghissima parte di condurre le attività formative in collaborazione con gli enti che sul territorio fanno arte e si occupano di educazione artistica. Infatti, per la conduzione delle attività didattiche, in un terzo dei progetti si è scelto di valorizzare l'esperienza e le competenze dei soli docenti della scuola, mentre negli altri due terzi si è prevista la compartecipazione anche degli artisti (musicisti, pittori, scultori, attori, performer, registi, drammaturghi, sceneggiatori ecc.) e degli esperti specializzati nelle arti (storici dell'arte, del teatro, della musica, critici, ricercatori, direttori artistici, direttori di musei ecc.).

Le due diverse soluzioni fanno riferimento a due modelli pedagogici diversi. Nel primo caso l'educazione artistica è ritenuta una questione tutta interna alla scuola: l'educazione artistica, al pari di quella letteraria, linguistica, matematica, scientifica, è considerata come una disciplina. Che lo sia realmente o meno, che si tratti cioè di percorsi volti allo sviluppo di competenze squisitamente artistiche o di competenze sociorelazionali, comunque il modello educativo che si persegue è quello di una scuo-

FIGURA 2.5
Percentuale di progetti per tipo di operatore coinvolto



Fonte: nostra elaborazione.

la che al suo interno trova le risorse professionali per affrontare anche attività non comprese nel suo curricolo.

Nel caso in cui ci si avvalga della collaborazione di artisti o esperti esterni, invece, la scuola non si considera autosufficiente e intreccia rapporti con le realtà del territorio. Questo consente agli allievi non solo di conoscere la pratica artistica da vicino, ma anche di entrare in contatto con un diverso approccio alla formazione, con un diverso modo di relazionarsi con i giovani e con il mondo. Notiamo però che, rispetto agli artisti, nei progetti sono maggiormente presenti gli esperti (critici e storici dell'arte, direttori artistici, ricercatori ecc.) che, pur lavorando in ambiti in cui ci si occupa di arte in modo specialistico, sono però professionisti che studiano, organizzano, osservano l'arte ma non la fanno, e quindi non vivono in prima persona le gioie, le difficoltà, le soluzioni, le ansie e le soddisfazioni di fare arte. Non hanno cioè esperienza e competenza della pratica dell'arte. Questo ha una precisa implicazione formativa: scegliendo l'esperto invece dell'artista, si privilegia lo studio dell'arte alla pratica, depotenziandone il ruolo nel contesto educativo, rischiando di precludere agli alunni e agli studenti la possibilità di farsi attraversare dall'esperienza del processo artistico, che è un processo trasformativo, capace cioè di incidere sulla crescita della persona nel suo complesso.

2.7
Conclusioni

Con il Piano delle arti l'Italia si è dotata di uno strumento normativo di promozione dell'educazione all'arte e con l'arte nella scuola, accogliendo le indicazioni internazionali sul ruolo educativo e formativo delle arti nei percorsi scolastici. I risultati del monitoraggio del primo triennio mostrano che è ancora *in fieri* la costruzione di uno

spazio "artistico" all'interno dei curricoli, con difficoltà sempre maggiori all'aumentare del grado e quindi della divisione in discipline. Si evidenziano poi alcuni fenomeni, che possono fornire spunti di riflessione anche per realizzare azioni di supporto alle scuole in questo ambito educativo.

È percepita la mancanza di insegnamenti artistici a tutti i livelli, visto che l'obiettivo ritenuto prioritario in tutti i gradi di scuola è quello di integrare l'offerta formativa dei curricoli o colmarne le mancanze, favorendo l'acquisizione o il potenziamento delle conoscenze e delle capacità pratiche relative alle discipline artistiche. Si rileva d'altra parte che l'arte a scuola, oltre ad avere un'influenza sul miglioramento dei risultati d'apprendimento, ha avuto una ricaduta sulla pratica professionale dei docenti, in particolare sul modo di fare scuola. Si ridefinsicono i tempi e gli spazi dell'insegnamento e si ripensano i metodi, introducendo in modo continuativo attività pratiche, lavoro a classi aperte, attività cooperative, attività interdisciplinari.

L'arte inoltre comporta un'apertura alla realtà territoriale dovuta alla presenza degli esperti specializzati nelle arti (storici dell'arte, del teatro, della musica, critici, ricercatori, direttori artistici, direttori di musei ecc.) e soprattutto degli artisti (musicisti, pittori, scultori, attori, performer, registi, drammaturghi, sceneggiatori ecc.), portatori di esperienze, valori, contesti nuovi e diversi, che possono mostrare inedite prospettive e aprire nuove vie di conoscenza.

Riferimenti bibliografici

BAMFORD A. (2006), *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann Verlag, Berlin.

BAY M. (2008), Cooperative learning *e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative*, LAS, Roma.

CHELLINI C. *et al.* (2020), *Piano delle arti-Misure e) ed f). Rapporto di monitoraggio*, INDIRE, Firenze.

DAVIES D. (2011), *Philosophy of the Performing Arts*, Wiley Blackwell, Chichester.

D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 60, in "Gazzetta Ufficiale", serie generale n. 112 del 16 maggio 2017, suppl. ordinario n. 23 (s.d.).

D.P.C.M. 30 dicembre 2017, in "Gazzetta Ufficiale", serie generale n. 50 del 1° marzo 2018.

EU (2005), *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* (CETS n. 199).

ID. (2006), *Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality*, European Specialist Conference, Conference Report.

ID. (2009), *Risoluzione del Parlamento Europeo del 24 marzo 2009 sugli studi artistici nell'Unione Europea*, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 2010/C 117 E/04.

ID. (2018a), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 2018/C 189.

ID. (2018b), *Una nuova agenda europea per la cultura*, comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM(2018) 267 final.

EURYDICE (2009), *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.
GAMELLI I. (2012), *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
HERRINGTON T., HERRINGTON H. (2006), *Authentic Learning Environments in Higher Education*, Information Science Publishing, Melbourne.
HOBSON K., MAYNE R., HAMILTON J. (2014), *A Step by Step Guide to Monitoring and Evaluation*, https://transitionnetwork.org/wp-content/uploads/2016/09/Monitoring-and-evaluation-guide.pdf (consultato il 15 novembre 2023).
HUIZINGA J. (2002), *Homo ludens*, Einaudi, Milano.
JOHNSON D., JOHNSON R. (1987), *Learning Together and Alone*, Prentice Hall, Upper Saddler River (NJ).
KUSEK J. Z., RIST R. C. (2004), *Ten Steps to a Results-Based Monitoring and Evaluation System: A Handbook for Development Pratictioners*, World Bank, Washington DC.
Legge 13 luglio 2015, n. 107, in "Gazzetta Ufficiale", serie generale n. 162 del 15 luglio 2015 (s.d.).
LUCANGELI D. (2011), *Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale e sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente, è possibile insegnare a "voler apprendere"?*, in "Studi e documenti degli annali delle Pubblica Istruzione", 134-135, pp. 237-46.
MASONI V. (1996), *Monitoraggio e valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private*, FrancoAngeli, Milano.
ID. (2008), *Monitoraggio: valutazione di processo. Lezioni dell'esperienza*, in "Rassegna italiana di valutazione", XII, 40, pp. 107-20.
MAZZEO RINALDI F. (2012), *Il monitoraggio per la valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
MERLO G. (2014), *La programmazione sociale: principi, metodi e strumenti*, Carocci, Roma.
MILLER S., GATTA J. (2006), *The Use of Mixed Methods Models and Designs in the Human Sciences: Problems and Prospects*, in "Quality & Quantity", 40, 4, pp. 595-610.
MISE (2007), *Quadro strategico nazionale (QSN) per la politica regionale di sviluppo 2007-13*, Roma.
MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n.s.
NUSSBAUM M. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
OECD (2002), *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*, Paris.
ROBINSON K. (1999), *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy. Note N. 2*, Cultural Policies Research and Development Unit Policy-Council of Europe, Strasbourg.
RODARI G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
ROSSI P. H., LIPSEY M. V., FREEMAN H. (2004), *Evaluation. A Systematic Approach*Sage, Thousands Oaks (CA) (7th ed.).
SCHWAB K. (2016), *La quarta rivoluzione industriale*, FrancoAngeli, Milano.
STANISLAVSKIJ K. S. (2023), *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Laterza, Bari-Roma.
UNESCO (2006), *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbon.
ID. (2010), *L'Agenda di Seul. Seconda Conferenza mondiale sull'educazione artistica*, Seul.
WILSON N., GROSS J., BULL A. (2017), *Towards Cultural Democracy: Promoting Cultural Capabilities for Everyone*, King's College, London.
WIMMER M., SONUÇ E., ÖKS (1997), *Reflecting on Youth Arts: Toward a New Framework to Enable Young People and the Arts to Come Closer*, Cultural Policy and Action Division-Council of Europe, Strasbourg.

3
La creatività linguistica e le arti

di *Catia Cantini*

3.1
Introduzione

La riflessione che segue trae avvio da un'esperienza di ricerca maturata nel solco del monitoraggio del Piano delle arti, dispositivo che promuove la valorizzazione della cultura umanistica mettendo a disposizione delle scuole appositi finanziamenti per realizzare progetti sui "temi della creatività": musicale-coreutico; teatrale-performativo; artistico-visivo e linguistico-creativo. Il presente contributo si rivolge in particolare al tema linguistico-creativo, che si attua «tramite il rafforzamento delle competenze logico-linguistiche e argomentative e la conoscenza e la pratica della scrittura creativa, della poesia e di altre forme simili di espressione, della lingua italiana, delle sue radici classiche, delle lingue e dei dialetti parlati in Italia» (D.Lgs. 60/2017, art. 3). Come detto nel CAP. 2, il sistema nazionale d'istruzione e formazione ha infatti il compito di promuovere lo studio, la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti quali requisiti fondamentali del curricolo: per sviluppare le capacità analitiche, critiche e metodologiche relative alla conoscenza del patrimonio culturale nelle sue molteplici dimensioni. Il conseguimento delle stesse competenze chiave promosse dal Parlamento Europeo ("comunicazione nella madrelingua", "competenze sociali e civiche", "consapevolezza ed espressione culturale" ecc.) passa attraverso la semantica delle arti, comprese quelle connesse con la *creatività linguistica* come la poesia, la fiaba, il teatro. Tali dimensioni narrative sono in grado di veicolare significati, valori e regole che sono alla base della nostra civiltà, nonché l'acquisizione di quelle competenze ritenute essenziali per vivere nel nostro tempo: si pensi alla capacità di riconoscere ed esprimere sentimenti ed emozioni, di rispettare sé stessi e gli altri, alla responsabilità civica che ne deriva, oppure alla capacità di leggere e interpretare il mondo con spirito critico, allo sviluppo dell'immaginario e alla possibilità di gustare la bellezza. In questo scenario, la creatività linguistica, intesa come abilità funzionale all'apprendimento, alla formazione e al lavoro, può rivestire un ruolo davvero importante nella scuola: per incentivare il pensiero laterale, l'apprendimento della lingua e della cultura italiana, l'acquisizione delle competenze sociali e civiche, la motivazione allo studio e il benessere globale della comunità educante. Il linguaggio riveste un ruolo cruciale

nello sviluppo del bambino: stimola importanti funzioni cognitive e metacognitive, facilitando la costruzione di quella cassetta degli attrezzi che è necessaria per acquisire contenuti, saperi e competenze in qualunque disciplina o percorso di studio. Le ricerche concordano su questo. Divergono invece le teorie avanzate nel tempo sulla natura del rapporto tra sviluppo linguistico e sviluppo cognitivo, sostanzialmente riconducibili a tre posizioni:

– il linguaggio è necessario per il pensiero e lo determina;
– il pensiero precede il linguaggio ed è necessario per il suo sviluppo;
– linguaggio e pensiero hanno radici indipendenti.

La prima di queste ipotesi è una conseguenza della teoria della relatività linguistica di Sapir-Whorf (Whorf, 1956; Sapir, Whorf, 2017), secondo la quale lo sviluppo cognitivo dell'essere umano è influenzato dalla lingua parlata: in altri termini, le nostre conoscenze del mondo sono determinate e veicolate dalle peculiari caratteristiche della nostra lingua materna. La seconda ipotesi è riconducibile alla teoria genetica dello sviluppo cognitivo di Jean Piaget (1936, 1937); la terza è quella proposta dalla teoria cognitivista di Lev Vygotskij (1962, 1971, 2011). Come si vedrà più avanti, altri studiosi hanno poi esplorato il ruolo della creatività nell'apprendimento linguistico, attestandone il rilievo (Pezzola, 2012). Esiste dunque un nesso indistricabile tra creatività e linguaggio. Lo stesso potenziale della creatività linguistica, per la sua pregnanza, va forse ben oltre il perimetro del curricolo artistico-espressivo, percorrendo trasversalmente ogni forma di apprendimento, poiché qualunque forma di apprendimento si avvale della lingua e del linguaggio. Il tema, dibattuto soprattutto a partire dagli anni Sessanta-Settanta del secolo scorso, è tuttora terreno di acceso confronto: l'uso creativo del linguaggio a scuola può essere un'esperienza fruttuosa, divertente e motivante; comprenderne il valore può aiutare a sfruttarne il potenziale formativo.

Ma cos'è la creatività linguistica? Cosa s'intende con questo termine? In che modo la scuola può promuoverne lo sviluppo e quale contributo può dare, a tal fine, la pratica delle arti? Nelle pagine che seguono si tenterà di rispondere a queste domande, partendo da una breve ricognizione della letteratura sul costrutto della creatività sia come nozione generale sia nella sua peculiare connotazione linguistica, con qualche accenno all'evoluzione del dibattito in corso: storico-filosofico, linguistico-semiotico, glottodidattico e psicopedagogico. Lo scopo è quello di condividere alcune suggestioni sulle piste culturali e didattiche che possono essere percorse per finalizzare l'azione educativa allo sviluppo di questa importante abilità, in coerenza con il più ampio obiettivo perseguito dalla scuola: lo sviluppo integrale della persona. Seguono alcune annotazioni sulle strategie che possono essere introdotte. Le soluzioni proposte vertono soprattutto su un uso rinnovato dei tipici strumenti di apprendimento della lingua, con l'adozione di approcci ludico-esperienziali, interdisciplinari e interartistici, centrati sull'integrazione di pratiche, attività e linguaggi di vario ambito. Nell'impossibilità di ricostruire qui un quadro esaustivo dell'inesauribile dibattito in corso, per una minima contestualizzazione del tema, si accennerà a quelle scoperte che, a partire dal secolo scorso, hanno ampliato la nostra conoscenza del cervello e della mente uma-

na, sovvertendo false credenze e permettendo di comprendere meglio i fondamenti anatomofisiologici dell'attività psichica, il funzionamento dei processi sottesi all'attività del pensiero e dell'apprendimento, con importanti ricadute sul piano educativo. Questo ci porterà a spaziare tra epoche e domini diversi. Il lettore perdonerà se, per necessità di sintesi, sono qui solo sfiorate teorie di ampio respiro, il cui accostamento è tuttavia opportuno per dare alla dissertazione una più ampia e organica cornice di riferimento. La ricerca educativa, che ha il compito di supportare il rinnovamento e la valorizzazione del sistema di istruzione e formazione, è chiamata a proporre azioni e soluzioni trasformative del modello scolastico che tengano conto dei cambiamenti epocali che stanno interessando la nostra società e dei livelli di competenza dei giovani nonché dei loro mutati bisogni educativi. A tale riguardo, indagini internazionali come le prove OCSE-PISA 2018 (OECD, 2019) avvertono che la preparazione media degli studenti italiani non è tra le migliori, riportando un punteggio inferiore alla media dei paesi OCSE. Non sono più confortanti gli esiti delle prove INVALSI 2022 riferiti alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Occorre riflettere su questa fragilità culturale, che riguarda anche le competenze alfabetiche funzionali. Questo termine allude alla «capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione» (EU, *Raccomandazione sulle competenze chiave*, 22 maggio 2018). Parliamo di capacità come leggere e comprendere un testo, saper esprimere e interpretare le diverse forme di comunicazione, orali o scritte: dall'acquisizione di questo tipo di competenze deriva la capacità stessa di comunicare e relazionarsi con gli altri, di apprendere e formarsi. Si tratta dunque di competenze fondamentali per lo sviluppo della persona e le sue opportunità occupazionali.

3.2
Le mirabolanti disavventure di un significato in fuga

La creatività risponde a un costrutto sfuggente e di difficile definizione, che muta nel tempo e nello spazio con il variare della *Weltanschauung* inscritta nella compagine sociale e nella temperie culturale di ogni epoca. Nell'antica Grecia, culla della civiltà occidentale, era sinonimo di poeticità: il poeta era un veggente, il creativo per eccellenza, colui che riesce a dar voce con il suo canto alle profondità dell'anima, umana e divina. Al pari della filosofia, l'arte, quale «tecnica dell'estasi», fonte di «conoscenza non condizionata dall'individuazione» (Colli, 1974, p. 61), anticamente rivestiva una valenza orfica, lirica, magico-sapienziale: quella degli oracoli delfici e dei misteri

eleusini (Colli, 1975, 1977). Questo aspetto è stato rilevato da innumerevoli studi: «appare emblematica la figura di Orfeo, il mitico *aedo* di Tracia, noto per il potere magico del suo canto che da una lunga tradizione poetica è detto in grado di placare gli animali, affascinare e ammansire tutti gli esseri viventi, fino a impietosire persino Cerbero e Ade, crudeli custodi degli Inferi, quando vi si recò per riportare in vita la giovane sposa Euridice. Per tale ragione alla *lyra* di Orfeo viene attribuita una capacità di condizionamento dell'agire umano, al punto da diventare di per sé simbolo del potere della musica e del suo rapporto con la morte» (Pala, 2015, p. 3). Come osserva Agostino Longo (2004-05), lo stesso Orazio, in un passo dell'*Ars poetica* (vv. 408-411), risalente al 13 a.C., contrappone due diverse concezioni della creatività della parola: l'una incentrata sull'*ingenium*, il talento naturale e l'ispirazione, l'altra incentrata sulla tecnica, su questioni come la ricerca dell'argomento da sviluppare o l'organizzazione strutturale del testo. Secoli dopo, la follia delle Muse era ancora viva: ne avvertì il richiamo Friederich Nietzsche, che ne problematizzò il messaggio in chiave moderna per poi finire in manicomio con la mente ottenebrata dalla follia. Più tardi, nel bel mezzo del "secolo breve", con i suoi cataclismi e le sue grandi innovazioni tecnico-scientifiche, Martin Heidegger, antesignano dell'esistenzialismo ontologico e fenomenologico, percorse in solitaria il suo *cammino verso il linguaggio* (1999), che lo portò a opporre alla lingua quotidiana, asservita agli scopi comunicativi, l'originaria creatività della parola poetica. Nella sua concezione teoretica, il pensiero non procede da una volontà di ricerca critica ma dall'abbandono alla rivelazione, proveniente dalle profondità dell'essere, dall'abisso: il cantare e il pensare sono ceppi ravvicinati della poesia (Heidegger, 1977, p. 27). Qui il rapporto stabilito con il mondo è insieme di distacco dalla sua immagine ordinaria e di partecipazione a un suo volto inconsueto: la creatività nasce da questa rottura con la consuetudine. È in tale prospettiva che il filosofo mette in guardia dai rischi del dogmatismo, di cui anche la scienza può essere oggetto, contrapponendo ai tecnicismi del linguaggio formalizzato un atteggiamento metafisico fondato sull'ascolto della parola poetica, intesa come arte evocativa dell'essere, come epifania, come dono originario in cui si disvela la verità.

Sul piano pedagogico, nel XX secolo, ha preso avvio un profondo ripensamento della cultura e dei modelli educativi in uso nella scuola, alimentato anche dalla scoperta degli stili cognitivi (Gardner, 1983) e dell'intelligenza emotiva (Goleman, 1995). Confutando uno dei criteri ispiratori del pensiero occidentale moderno, fondato sulla drastica separazione tra emozione e intelletto, fra corpo e mente, promossa da Cartesio, le neuroscienze contemporanee riconoscono oggi come essenziali, per l'apprendimento, le componenti emotive e affettive (Damasio, 1994) di cui arte e poesia sono per l'appunto grimaldello. Nel tempo, si è pervenuti alla formulazione di numerose teorie del pensiero: non solo *creativo*, ma anche *critico*[1] (Dewey, 1910), *riflessivo* (*ibid.*),

1. Il termine *critical thinking*, "pensiero critico", è stato usato per la prima volta da John Dewey, che ne parla nel libro *How We Think* (1910), ma l'origine del concetto è rintracciabile già nel IV secolo a.C. nel metodo socratico descritto da Platone nel *Teeteto*, noto come l'arte della maieutica.

simbolico (Piaget, 1945), *divergente*[2] (Guilford, 1967), *laterale* (De Bono, 1967), *radiante* (Buzan, Buzan, 1993), *narrativo* (Bruner, 1996), *provocatorio* (Rehn, 2011). Per spiegarne i meccanismi, sono stati messi a punto vari modelli: quelli a orientamento cognitivista considerano il pensiero creativo un'unità articolata scomponibile in più parti, denominate fattori. Tra i modelli più noti, sono da citare quelli di Joy Paul Guilford e Edward De Bono. Oggi sappiamo che il processo che conduce al pensiero creativo non è solo cognitivo ma coinvolge tutte le aree della coscienza umana: i sentimenti, le intuizioni, la capacità di essere fantasiosi, così come la conoscenza e le abilità pratiche. Le neuroscienze hanno indagato questo processo e definito più schemi di funzionamento per descrivere il modo in cui il cervello elabora le informazioni che gli sono trasmesse: ciò accade mediante dei *patterns* in grado di condizionare pensieri e azioni. Gli studi convergono nel rappresentare la mente umana come un sistema rigido basato su modelli selettivi: un «sistema modellizzante» (De Bono, 2010), un potente sistema informativo autorganizzato capace di riconoscere e strutturare modelli, affidandosi al processo di selezione di quelli già esistenti, che si conservano nel tempo. Grazie a un meccanismo selettivo delle informazioni, guidato da criteri di utilità, la mente costruisce i propri *patterns* e, una volta che li ha strutturati, li conserva nel corso dell'esistenza, attingendovi ogni qualvolta è chiamata a rispondere agli stimoli esterni che l'individuo incontra nel quotidiano.

Ogni informazione viene decodificata, elaborata, organizzata e "accomodata" dal cervello nelle forme suggerite dai modelli che gli sono noti: senza modificare quelli esistenti e senza crearne di nuovi. La creatività si manifesta quando i *patterns* sono scardinati e ristrutturati, quando si perviene cioè alla creazione di nuovi modelli. La mente creativa è dunque aperta, governata da un sistema fluido, flessibile e originale (Guilford, 1967) che immagazzina le informazioni con i modelli esistenti ma che all'occorrenza, sotto lo stimolo della curiosità, è in grado di produrne anche di nuovi. Tra emozioni, pensieri e azioni non ci sono confini rigidi e, seguendo un approccio diverso, si creano ponti concettuali tra ciò che non si sarebbe mai dovuto separare: la mente ha più dimensioni (Bruner, 1987). Uno dei test più popolari, messo a punto nell'ambito degli studi sul *pensiero divergente* ma largamente impiegato anche per misurare la creatività, è l'Alternative Uses Test (AUT), o "test degli usi alternativi": con tale strumento, ideato da Joy Paul Guilford nel 1967, è chiesto ai partecipanti di pensare a quanti più usi possibili per un semplice oggetto di uso quotidiano come un pezzo di legno o una pallina da ping-pong. I risultati sono letti secondo quattro criteri: la fluidità, ossia il numero di usi alternativi immaginati; l'originalità, ossia quanto sono insoliti questi usi; la flessibilità, ossia la gamma di idee espresse in diversi ambiti; le capacità di elaborazione, ossia il livello di dettaglio dell'idea in previsione di una sua

2. Vari autori, a partire da Guilford, con questo termine fanno riferimento al pensiero creativo, che seguendo un percorso multidirezionale consente di guardare le cose da nuovi punti di vista e di trovare nuove soluzioni. Il pensiero divergente si contrappone a quello convergente, incentrato invece su un percorso logico-razionale di tipo lineare, consequenziale, indispensabile per eseguire precise procedure.

applicazione. A differenza dei test sul pensiero convergente, come il RAT Test, l'AUT riconosce l'esistenza di un'ampia gamma di possibili risposte e soluzioni a uno stesso problema. Un altro strumento molto noto, basato sul lavoro di Guilford, è il Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), che non misura la capacità di dare la risposta "giusta" ma quella di fornire molte risposte diverse (*fluency*), improbabili e non scontate (*originality*), traendo spunto da differenti prospettive (*flexibility*) e fornendo un accurato grado di dettaglio (*elaboration*). È da citare poi il Test of Divergent Thinking di Williams, che, oltre a verificare la flessibilità e l'originalità delle risposte, si focalizza sulla disponibilità al rischio, la curiosità, l'immaginazione e la complessità. In seguito, altri studiosi hanno individuato i killer della creatività (Grant, Grant, 2012): controllo eccessivo; paura e ansia; essere messi troppo sotto pressione; isolamento e omogeneità; apatia e carenza di motivazione; mentalità ristretta, pregiudizio e schemi di pensiero ricorrenti automatici. Potremmo concludere, con Stefano Bartezzaghi, che creatività è sapere che la maggior parte dei problemi non ha una soluzione sola; sapere che la maggior parte delle soluzioni del problema ammette più di un modo per arrivarci; sapere che non c'è un modo univoco per scegliere il più opportuno fra i percorsi che permettono di portarci a una soluzione (Bartezzaghi, 2009).

Tutti possiamo pensare in modo creativo, a certe condizioni: il talento non si può insegnare, ma si può apprendere un insieme di tecniche che ci permettono di pensare ed esprimerci in modi efficaci e creativi. La creatività è una facoltà universale che si manifesta nei diversi ambiti della vita, non solo nelle arti, né tantomeno è di esclusivo appannaggio di qualche genio sregolato: essa può essere stimolata o inibita (Winnicott, 1971). Indagandone i meccanismi, alcune teorie insistono sul ruolo delle emozioni, sull'importanza della curiosità e del piacere della scoperta; altre, come la teoria associazionaria della creatività (Mednick, 1962), danno risalto alla varietà e originalità delle associazioni mentali, sottolineando il rilievo del fattore temporale: per economia di tempo, tutti noi tendiamo a trovare risposte immediate e veloci, a usare la prima idea che ci viene in mente, quando invece la creatività richiede ascolto, attesa, tempo per riflettere e osservare una certa questione nelle sue sfaccettature. È stata poi mostrata la comune matrice di apprendimento e creatività: entrambi si realizzano appieno in presenza di certi fattori quali curiosità, impegno, sperimentazione, apertura a nuove connessioni e *assenza di giudizio*. Quest'ultimo, in particolare, è ritenuto uno dei cardini del processo creativo (Buzan, Buzan, 1993): il giudizio incide negativamente, inibendo il desiderio di scoperta e la capacità di ristrutturare i modelli mentali.

La creatività, a dispetto di uno stereotipo ancora molto diffuso, che le attribuisce tratti come la spontaneità e l'improvvisazione senza regole, presuppone piuttosto un processo strutturato, articolato in fasi ben precise; il modello di Wallas (1926, trad. it. 1979, p. 15), ripreso con poche modifiche da vari autori, ne individua quattro: preparazione, incubazione, illuminazione e verifica. Già il secolo scorso, alcuni studiosi (Getzels, Jackson, 1962) hanno rilevato che la scuola tende a incentivare più che altro il pensiero convergente, tanto che gli alunni più creativi (quelli con un alto grado di

divergenza) risultano spesso penalizzati e accolti meno favorevolmente degli altri. In uno dei suoi *TED Talks* più seguiti, Sir Ken Robinson (2007) lo domanda apertamente: *La scuola uccide la creatività?*

3.3
La creatività linguistica

In assenza di una definizione univoca del costrutto di creatività, non è facile circoscriverne il senso nella sua connotazione *linguistica*. Sul tema si consuma da tempo un dibattito vivo, che investe i più disparati campi del sapere: dalla filosofia del linguaggio alla linguistica, dalla semiotica alle neuroscienze, dalla psicologia cognitiva alla neuropsichiatria infantile, dall'antropologia culturale alla glottodidattica umanistico-affettiva. Tutti sembrano d'accordo nel sapere cosa sia ma poi essa diviene ineffabile. Va precisato che lingua e linguaggio non sono sinonimi: la lingua è il sistema mediante il quale i membri di una comunità si esprimono e comunicano in uno specifico ambiente con un determinato linguaggio; il linguaggio è un insieme di gesti, movimenti, simboli e suoni dotati di significato che tramite dei segni, non solo verbali, consente l'interazione tra gli individui. Il linguaggio svolge funzioni[3] che sono essenziali per l'essere umano: per pensare, comunicare ed esprimersi. È attraverso il linguaggio che l'uomo prende coscienza della propria capacità creatrice, che nomina le cose, che distingue e classifica gli oggetti della sua esperienza, che accede al sapere, lo memorizza e lo tramanda. A seconda del livello di comunicazione (Mehrabian, 1972), si possono distinguere tre tipi di linguaggio, ognuno coinvolto in varia misura nell'invio di un messaggio:

- verbale (7%): cosa viene detto, le parole del discorso;
- paraverbale (38%): come viene detto, il tono, il volume, il ritmo, la velocità;
- non verbale (55%): il linguaggio del corpo, la parte istintiva.

Dunque, che cos'è la creatività linguistica? In merito, scrive Roman Jakobson:

> nella combinazione delle unità linguistiche esiste una scala ascendente di libertà. Nella distinzione dei tratti distintivi in fonemi, la libertà dei singoli parlanti è nulla: il codice ha già stabilito tutte le possibilità che possono essere utilizzate in una data lingua. La libertà di combinare i fonemi in parole è limitata, in quanto circoscritta alla situazione marginale della creazione di parole. Nel modellare le frasi sulle parole, il parlante è meno vincolato. Infine, nella combinazione delle frasi in periodi, si allenta l'azione delle regole sintattiche vincolanti e si dilata sostanzialmente, per ogni parlante, la libertà di creare nuovi contesti, sebbene, anche in questo caso, non si debbono sottovalutare i numerosi tipi di frasi stereotipate (Jakobson, 1966, p. 26).

3. Per lo studio delle funzioni del linguaggio, cfr. in particolare i modelli di Roman Jakobson, Karl Bühler, Shannon-Weaver, Karl Popper e Jerome Bruner.

Della creatività linguistica vengono così a delinearsi due livelli ciascuno dei quali presenta una soglia inferiore, identificabile nell'uso del linguaggio, e una soglia superiore, rintracciabile nella produzione di nuove entità linguistiche. La lingua, come codice, rende infatti disponibili sia un'asse della selezione, sia un'asse della combinazione (Jakobson, 1966): esistono dunque un paradigma, ossia un repertorio di unità combinabili da cui è possibile trarre un nucleo di unità da combinare, e un sintagma, ossia il nucleo delle unità selezionato. La nozione di paradigma e di sintagma elaborata da Jakobson può essere estesa ad unità più ampie del segno linguistico – si pensi alle frasi fatte o alle funzioni narrative della fiaba – ma anche a unità non verbali, ad esempio un collage visivo che combini più immagini pubblicitarie tratte da un repertorio noto. In un estremo tentativo di sintesi, si può attingere allo schema fornito da Paolo Albani (1998), da cui si evince che il pensiero divergente assume forme diverse in base al diverso grado di libertà esercitato dal parlante. In questa prospettiva, la creatività linguistica si manifesta in due distinti frangenti: da un lato nell'*uso del linguaggio*, con riferimento sia alla libertà nella combinazione delle parole sia alla capacità di produrre un numero infinito di frasi, dall'altro lato nella *produzione di nuove entità linguistiche*, siano esse neologismi o vere e proprie lingue immaginarie. Gli studi hanno esplorato di volta in volta aspetti diversi del costrutto: logico-formali, semantici, semiotici ecc. Vediamone qualcuno.

Dobbiamo a Ludwig Wittgenstein lo sviluppo del concetto di "gioco linguistico", assunto come metafora dell'atto stesso del parlare: il linguaggio non è altro che un gioco linguistico. Nella sua opera più nota, il *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921), il pensiero stesso è identificato con il linguaggio nella famosa formula «i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo» (ivi, par. 5.6). Dopo aver propugnato la teoria raffigurativa del linguaggio, che riconosce l'esistenza di un isomorfismo strutturale tra mondo e linguaggio (per cui, se il mondo è la totalità dei fatti, il linguaggio è la totalità delle proposizioni e delle parole che li designano e li significano), il filosofo inizia a confrontare la varietà dei giochi linguistici e dei loro usi, la molteplicità dei tipi di parole e proposizioni con tutto quello che sulla struttura di linguaggio hanno detto i logici. Seguendo questa traiettoria epistemica, egli giunge a disconoscere la possibilità di identificare una struttura formale unitaria: nel passaggio dal linguaggio logico-formale a quello dell'uso comune esiste infatti una pluralità di pratiche linguistiche. Nelle *Ricerche filosofiche*, pubblicate nel 1953, decade la nozione di linguaggio logico-formale (che comporta l'assunzione dell'idea che le pratiche linguistiche siano dirette da una serie di regole grammaticali operanti in modo indipendente dal nostro uso) e si fa strada un'altra idea: il linguaggio raffigurativo è solo uno dei tanti possibili linguaggi della quotidianità. Superando la concezione di un linguaggio dotato di essenza logica, strutturalmente simile a un presunto mondo logico, il filosofo realizza che la comprensione dei significati del linguaggio risiede nell'uso linguistico che se ne fa in un determinato contesto. Il significato di una parola è dunque posizionale, mobile, non fisso, essendo generato da presupposti pratici, non teoretici: esso muta in base all'uso. La lingua quotidiana, nella sua imprevedibilità, comporta una certa inventiva:

la creatività risiede nella fortuita varietà delle nostre risposte linguistiche. Il gioco linguistico si configura così come il luogo di nascita e di cambiamento delle regole, uno spazio di creazione e di libertà. Nell'analogia tra uso linguistico e gioco linguistico si esprime il ricorso alle regole e alla loro violazione, da cui deriva la creatività. In uno dei passi più suggestivi del testo, si legge: «Il nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: un dedalo di stradine e di piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempi diversi; e il tutto circondato da una rete di nuovi sobborghi con strade diritte e regolari, e case uniformi... Immaginare un linguaggio significa immaginare una forma di vita» (Wittgenstein, 1999, p. 17).

Su un altro versante, si pone la teoria della grammatica generativa e del linguaggio universale di Noam Chomsky, che nel corso della sua esistenza ha declinato a più riprese il concetto di creatività linguistica, intesa anche come possibilità generativa dell'errore. Egli ipotizza l'esistenza di un dispositivo cerebrale innato deputato all'acquisizione del linguaggio, il *language acquisition device* (LAD). Nella sua pregnante rilettura di Cartesio, Chomsky sottolinea la natura controversa del linguaggio umano, inteso come organo del pensiero, e ne rintraccia il tratto distintivo proprio nella creatività linguistica: in modo particolare nell'aspetto creativo dell'uso linguistico, che assicura possibilità espressive infinite a partire da un numero finito di unità linguistiche di base. Si legge nel testo:

> Le illimitate possibilità del pensiero e dell'immaginazione si riflettono nell'aspetto creativo dell'uso linguistico. Il linguaggio fornisce mezzi finiti, ma possibilità infinite di espressione, vincolate soltanto dalle regole di formazione dei concetti e della frase, che in parte sono particolari e idiosincratiche e in parte sono universali, cioè sono una comune dote umana. La forma di ciascuna lingua [...], la sua grammatica generativa, fornisce una "unità organica" che mette in relazione i suoi elementi fondamentali e che sta alla base di tutte le sue singole manifestazioni, potenzialmente infinite (Chomsky, 1969, p. 69).

Lo studioso distingue due forme di creatività linguistica: quella che rispetta le regole (*rule-governed creativity*) e quella che le trasforma (*rule-changing creativity*). Da un lato vi è la creatività dell'uso linguistico, che si manifesta a partire da una forma fissa della lingua per dar libera espressione al pensiero umano (il quale genera di continuo nuove frasi rispettando le regole ricorsive della grammatica); dall'altro lato, vi è una creatività che si esplica in deviazioni individuali la cui accumulazione può cambiare il sistema delle regole. Quest'ultima forma è insita nelle facoltà del linguaggio, slegata da scopi e stimoli contestuali. Le lingue, sebbene diverse, condividono una struttura profonda da cui chiunque può dedurre le singole regole grammaticali. In tale orizzonte, la creatività linguistica attiene, più che ai parlanti, alla lingua stessa: essa si manifesta nella deviazione dalle regole e persino nell'errore, che in qualche modo introduce un'innovazione; è così che il latino è divenuto italiano, francese, spagnolo... «ogni popolo aveva il suo modo di sbagliare e ogni lingua è sorta dalla somma collettiva degli stessi errori» (Bartezzaghi, 2009, p. 39). Il passaggio dagli aspetti creativi dell'uso linguistico alla creatività linguistica vera e propria è molto breve: recuperando il pen-

siero di Schlegel, Chomsky lo rintraccia nella capacità poetica dell'essere umano. La produzione di qualunque opera d'arte è preceduta da un atto creativo della mente reso possibile dalle illimitate potenzialità espressive del linguaggio. In tal senso, la poesia ha uno *status* unico tra le arti: essa accompagna e sottende ogni atto dell'immaginazione creativa dell'essere umano e rappresenta quindi la più alta forma d'arte, quella che sta alla base di tutte le altre. Le teorie chomskiane hanno offerto al mondo accademico una feconda occasione di riflessione e di confronto tra punti di vista e concezioni diverse (Casini, 2019): per il panorama italiano, tra molte voci, sono da menzionare almeno quelle di Umberto Eco, Tullio De Mauro ed Emilio Garroni. Quest'ultimo, in particolare, sposta l'attenzione sul rapporto tra linguaggio e sensibilità pervenendo alla conclusione che «bisogna supporre nell'uomo una capacità estremamente sviluppata di "sentire" (in senso kantiano) le situazioni fattuali opportune, di differenziarle, modificarle, inventarle, riorganizzarle: una vera e propria "creatività trascendentale"» (Garroni, 2010, pp. 153-4). Dunque, la creatività, ben prima che nel dire o nel pensare, è inscritta nella capacità di *sentire*.

Nel raccogliere ampi consensi, le teorie chomskiane hanno ricevuto anche delle critiche. Tra i limiti in esse rinvenuti, figurano soprattutto quello di aver appiattito il processo di evoluzione biologico-culturale del linguaggio, riducendolo a una struttura formale statica (Russo, 2014), e quello di aver privato lo spazio di libertà della creatività umana di ogni forma di relazione determinante sul piano fisico e sociale: «il linguista statunitense slega del tutto la libertà creativa dell'individuo da qualsiasi legame con il corpo e con il contesto sociale» (La Licata, 2012, p. 146). Seguendo questa linea ermeneutica, la creatività linguistica rischia di estrinsecarsi in una radicale libertà dello spirito dalla materia: «non c'è nulla del corpo o delle relazioni sociali che possa influenzare o determinare la "libera" espressione linguistica» (ivi, pp. 147-8). Quanto invece all'idea chomskiana che da un numero finito di segni linguistici e con un numero finito di regole sintattiche la lingua possa generare un numero potenzialmente infinito di frasi, tale convincimento, risalente ad Alexander von Humboldt, ricorre anche altrove: nella temperie culturale dello strutturalismo francese, suggestioni analoghe sono rintracciabili nell'esperienza dell'OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle)[4]. Raccogliendo i frutti del bourbakismo[5] e della patafisica, la "scienza delle soluzioni immaginarie" fondata da Alfred Jarry, l'OULIPO ha esplorato le infinite potenzialità nascoste della letteratura, concentrandosi sulla ricerca di nuove strutture formali attraverso l'introduzione di vincoli e restrizioni. Per dar vita ai loro bizzarri

4. Gruppo di scrittori e matematici fondato nel 1960 da Raymond Queneau e François Le Lionnais, a cui aderirono autori come Georges Perec e Italo Calvino.

5. Bourbaki è un nome di fantasia coniato da un collettivo di matematici francesi che, dietro tale pseudonimo, criticarono il linguaggio dei manuali universitari di matematica, ritenuto anacronistico e poco rigoroso, e cercarono una sintesi dei diversi rami della matematica che fosse fondata su poche "strutture" tra loro interconnesse. In un impeto di rinnovamento, il gruppo riscrisse i capitoli della matematica, abbandonando le vecchie suddivisioni (algebra, geometria, analisi ecc.) in favore di nuove unità formali di matrice strutturalista.

giochi linguistici, gli artisti dell'OULIPO si avvalsero di tecniche tradizionali, come i lipogrammi e i palindromi, e ne inventarono di nuove, ispirate ai problemi matematici e scacchistici, come le permutazioni e il giro del cavallo. Sulla scia di tale fermento, nel 1990 ha preso vita in Italia l'OPLEPO, acronimo di Opificio di letteratura potenziale: un'unione di scrittori e studiosi di varie discipline operante soprattutto nel campo della sperimentazione linguistica applicata alla prosa e alla poesia italiana. L'OPLEPO condivide con l'OULIPO sia l'uso delle restrizioni per la creazione di opere letterarie a partire da materiale preesistente, sia lo spirito giocoso tipico dei contesti laboratoriali di sperimentazione linguistica. Il linguaggio, che sia quello deviante e originale della poesia o quello ordinario dell'uso comune, è un sistema di segni regolato da un codice mobile, dinamico, non statico, un codice a matrice aperta che muta con i bisogni e le invenzioni della società. Possono essere lette in questa luce le *parole in libertà* dei futuristi: come risposta all'esigenza di accompagnare il «completo rinnovamento della società umana avvenuto per effetto delle grandi scoperte scientifiche» (*Manifesto futurista*, 11 maggio 1913) con la creazione di un linguaggio nuovo, basato sulla distruzione della sintassi, sull'immaginazione senza fili e sulla voglia di nominare le cose che prima non c'erano, quelle prodotte dal progresso tecnologico che ogni epoca apporta. Ne dà un esempio l'elenco di parole che Filippo Tommaso Marinetti fa, nella sua "sintesi di una giornata del mondo": treno, bicicletta, automobile, aeroplano, telefono, grammofono, cinematografo ecc.

Venendo ai neologismi, esistono molti procedimenti per crearli, tra cui: la derivazione, la composizione, il mutamento funzionale, le *parole-valigia*[6] di Lewis Carroll e i *finneghismi* di James Joyce (Eco, 1995, p. 170). L'invenzione di nuove parole nelle lingue storico-naturali può derivare da più motivi: poetico-letterari, di identità sociale, di contatto fra popolazioni diverse e persino di tabù (Albani, 1998). Per quanto concerne, infine, le lingue immaginarie, esse sono state definite via via con appellativi diversi che ne lasciano intuire le principali caratteristiche: lingue fantastiche, utopiche, universali, artificiali, fittizie, non naturali[7], perfette, filosofiche, ludiche, lingue simulate di mondi virtuali. Gli esempi sono dei più disparati: dall'alfabeto Morse al Braille, dai linguaggi logico-matematici alle notazioni musicali, e poi le pasigrafie, le lingue palindrome, la scrittura pittografica, le glossolalie di mistici e sonnambuli, senza dimenticare l'alfabeto degli Elfi e la lingua dei Klingon di *Star Treck*. Fra i tratti distintivi di questi fenomeni, si rintracciano soprattutto due aspetti: l'inafferrabilità semantica, fondata sull'artificio del dire e non dire, sul mostrare e nascondere, e il gioco dell'interpretazione, basato sul procedimento associativo delle parole, ossia sul mettere insieme elementi imprevisti (Marrone, 1995). Secondo un criterio di funzionalità, le lingue immaginarie sono di due tipi: quelle con un fine sacro (lingue iniziatiche, magiche, divinatorie, segrete) e quelle con un fine non sacro (come i linguaggi logico-matematici, musicali, gestuali, gergali, le

6. Unità lessicali ottenute saldando la testa di una parola con la coda di un'altra.

7. L'attributo "naturale" indica una lingua formatasi tramite un preciso processo storico e il cui apprendimento avviene per trasmissione orale dai genitori ai figli e/o veicolato dall'ambiente circostante.

crittografie e le sperimentazioni artistico-espressive). Alcune creano un nuovo lessico o una nuova sintassi lasciando inalterata la morfologia, altre creano una nuova morfologia e un nuovo lessico lasciando invariata la fonetica. Si pensi alle *fànfole* metasemantiche di Fosco Maraini e al «vecchio lonfo ammargelluto», che «non vaterca né gluisce / e molto raramente barigatta, / ma quando soffia il bego a bisce bisce / sdilenca un poco e gnagio s'archipatta».

Il fatto è che queste manifestazioni dell'immaginario ci fanno sentire liberi, perché la lingua non è che lo specchio di tutti i sogni e di tutte le utopie che albergano nell'essere umano. Molti di questi fenomeni possono essere impiegati a scuola per finalità educative: adottando approcci ludico-esperienziali, rinnovando metodi e strategie didattiche, affiancando alla tipica lezione frontale pratiche laboratoriali di vario tipo, anche in combinazione con le altre arti e le discipline scientifiche. Parole, immagini, numeri e suoni sono i segni con cui elaboriamo la nostra rappresentazione del mondo. Il linguaggio verbale e quello iconico sono strettamente collegati ed è possibile, ad esempio, imparare le figure retoriche con le immagini: allegorie, chiasmi, onomatopee, allitterazioni, antitesi, ossimori, iperboli, similitudini, sinestesie sono figure che ricorrono in abbondanza nelle opere d'arte. Agli studenti, possono essere proposte esercitazioni incentrate sull'associazione tra le figure retoriche della poesia e le opere d'arte che le contengono, con un'analisi che stimoli in modo semplice e divertente il pensiero creativo, l'apprendimento della lingua e della storia dell'arte. In un'ottica interartistica e interdisciplinare, simili esercizi possono coinvolgere, come si diceva, non solo l'italiano e le arti, ma anche le discipline scientifiche: ad esempio, impiegando in modo alternativo elementi trasversali ai saperi come la *metafora*, la "regina delle figure retoriche", amata da scrittori e poeti di ogni tempo ma anche da pittori, musicisti, artisti e scienziati. Questo tropo, che sovverte il significato di due parole o segmenti discorsivi, generando nel lettore immagini vivide, pervasive ed emotivamente coinvolgimenti, proprio per la sua potenza immaginativa, rappresenta un autentico ponte creativo nell'interpretazione del mondo e nell'interazione sociale, ma è al contempo anche uno strumento cognitivo prezioso per l'apprendimento della matematica. Vari studi evidenziano l'importanza della metafora in matematica e nella sua didattica (Sbaragli, 2016), altri sottolineano invece il legame tra matematica e musica (Bellissima, 2022) o tra matematica e arti figurative (D'Amore, 2015): dimensioni espressive che sono accomunate dall'uso della fantasia e di un linguaggio rigoroso. Dunque, si può imparare giocando, anche a scuola: con le parole, con i numeri, con le immagini e con i suoni.

3.4
I draghi locopei, giochi di parole

È giunto il momento di parlare dei draghi locopei. Questo anagramma dà il titolo a un libro (Zamponi, 1982) che addensa l'esperienza vissuta da un'insegnante nei primi anni Ottanta durante gli incontri con i ragazzi di una scuola media, dedicati ai giochi

di parole. I rimandi alla *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari sono espliciti: come modello di riferimento per portare i ragazzi dentro alle strutture della lingua e far loro scoprire il rapporto tra il limite della regola e la libertà dell'invenzione, privilegiando un uso ludico e ironico del linguaggio, giocando con l'errore, sperimentando metafore, paradossi e ribaltamenti di senso. Soffermandosi sui giochi di parole, apriamo la cassetta degli attrezzi e vediamo cosa contiene: acrostici, anagrammi, chiasmi, crittografia mnemonica, crittografia perifrastica, motti di spirito, arguzie, emblemi, enigmi, *calembour*, sciarade, indovinelli, lapsus, bisticci, doppi sensi, metagrammi, zeppe, mesostici, riscrittura parodistica di sigle esistenti, variazioni sul tema (famose quelle di Queneau), *doublets* (Lewis Carroll), disturbi semantici, ambigrammi (Douglas Hofstadter) ecc. Nella teoria delle funzioni del linguaggio di Jakobson (1966), che rappresenta una pietra miliare per gli studi di settore, il gioco di parole risponde a una funzione poetica. Sul piano educativo, i giochi di parole sono stati classificati secondo più criteri: le abilità/competenze che si vogliono sviluppare, gli ambienti del gioco, i materiali, gli strumenti e i metodi didattici impiegati. Esistono molti tipi di giochi linguistici: alcuni sfidano la rapidità nel trovare soluzioni, altri stimolano la creatività. La ludolinguistica li ha classificati, distinguendo quelli pensati per sviluppare la lingua da quelli pensati per accrescere la creatività, poi ci sono i giochi enigmistici, la cui soluzione passa comunque dalla lingua. Con questi giochi, che spostano l'attenzione dallo sforzo di apprendere all'attività in corso alimentando un abbassamento delle barriere, grazie al cosiddetto "*forgetting principle*" (Krashen, 2009, pp. 66 e ss.) l'apprendimento linguistico avviene in modo del tutto naturale (Fiorentino, 2022). Per una classificazione dettagliata, si rimanda a Begotti (2007) e si rinvia invece a Fiorentino e Citraro (2021) per un'aggiornata proposta ludica rivolta alla didattica dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado. Le attività proposte dalla ludolinguistica non vanno confuse con quelle dell'enigmistica. I giochi di parole della didattica ludica offrono un grado maggiore di libertà: possono seguire regole e schemi ma non necessariamente hanno una sola soluzione e possono dar luogo a soluzioni varie e creative (invenzione linguistica, doppio senso, *calembour*, fandonia, bisticcio, motto di spirito, *nonsense*, *limerick*, ripetizione di tormentoni, storpiature, ipercorrettismi, vezzi linguistici ecc.). Non così i giochi enigmistici: cruciverba, anagramma, indovinello, sciarada, rebus, rompicapo ecc. Spesso la violazione delle regole genera un effetto sorpresa di tipo umoristico. In linea generale, si possono distinguere due livelli di giochi di parole (Bartezzaghi, 2017):

– spontanei;
– regolamentati.

I primi muovono in una dimensione estemporanea e non codificata, tipica dei bambini; i secondi appartengono a una dimensione vincolata, codificata da un insieme di regole condivise.

Una consolidata letteratura ci indica che il gioco, anche simbolico, va favorito sin dall'infanzia nell'ambito di un autentico patto ludico educativo (Cassanelli, 2022), con l'uso di una pluralità di strumenti che spazia dalle domande generative di fantasia ai dispositivi tipici della narrazione. Il rapporto tra gioco e apprendimento è

cruciale, soprattutto nei primi stadi di scolarizzazione: il gioco è riconosciuto tra i metodi didattici per l'apprendimento linguistico e le stesse *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) vi fanno aperto riferimento. Ovviamente, deve introdurre attività proporzionate al livello dei discenti. Nella nostra cultura educativa, si può andare incontro a un equivoco, rappresentato dal luogo comune che identifica questa strategia didattica con qualcosa di troppo libero, anarchico, in contrasto con quella che dovrebbe essere – secondo questo punto di vista – la principale missione della scuola (Fornara, Giudici, 2015). Niente di più infondato. Come chiarisce Bartezzaghi (2009), la creatività non scaturisce dall'assenza di regole ma dal superamento del limite, dalla costruzione di soluzioni nuove e originali a partire dal travalicamento consapevole di regole conosciute, applicate ed esercitate. Il gioco di parole è al contempo un esercizio di libertà, una distrazione e un sistema di restrizioni simili a regole: la libertà che offre si limita all'entrata in gioco tramite un'assunzione volontaria di regole da rispettare. L'entrata è libera, non così l'uscita: il giocatore non può abbandonare il gioco, lo svuoterebbe di senso.

3.5
La centralità della narrazione, un ponte tra le arti

Il gioco linguistico, come si è visto, è fatto di parole, ma che cos'è la parola?

La parola è forma e senso. La parola è un *segno* che può essere inteso come elemento di un duplice processo: di significazione e di comunicazione. Essa può quindi essere trattata da varie angolazioni. Una teoria largamente condivisa (Morris, 1949) ne individua tre: la semantica, che osserva il segno in relazione a ciò che significa, la sintattica, che lo analizza come elemento inseribile in altre sequenze di segni in base a regole di combinazione, e la pragmatica, che ne studia le origini, gli usi e gli effetti sui destinatari. Sul piano della comunicazione, l'esecuzione dei segni linguistici va distinta dalle regole che ne rendono possibile l'accadimento: è qui che si consuma la dialettica tra *langue* e *parole*, introdotta nel 1916 da Ferdinand de Saussure nel *Cours de linguistique générale*, opera seminale considerata l'atto di nascita della linguistica moderna (Saussure, 1967). Nella terminologia saussuriana, che rappresenta un punto di riferimento ineludibile per il dibattito, i due termini sono riferiti a opposte sfere: è chiamato *langue* il sistema di segni che formano il codice di un idioma, la componente sociale e oggettiva del linguaggio, l'insieme di convenzioni, regole e strutture grammaticali adottate dai membri di una comunità per comunicare tra loro e che ogni individuo assimila senza poterle alterare; è chiamata *parole* la componente individuale e soggettiva del linguaggio, l'atto linguistico del parlante, unico e irrepetibile, l'uso che il singolo fa della lingua per esprimersi. La lingua è un sistema di elementi e regole che consente l'articolarsi di segni significativi; la parola è invece l'atto concreto con cui il parlante esercita le leggi della lingua. Tra lingua e

parola sussiste poi un ulteriore *corpus* di regole, di livello intermedio, riconducibile al discorso. Ogni parola è un atto semico (Buyssens, 1967): ha una sua posizione nel discorso e una sua natura grammaticale. Tra lingua e atto semico vi è il *sema*, ossia il discorso. Buona parte della riflessione linguistica-semiologica riconosce la centralità delle regole del discorso e della struttura sintattica. Sul piano strutturale, la letteratura riconosce tipicamente tre componenti, combinabili a vari livelli di articolazione: il fonema, il monema (o morfema) e il lessema (Martinet, 1967). È in tale scenario che si inseriscono gli studi sulle lingue storico-naturali di Tullio De Mauro, decano della linguistica italiana, a cui per altro è legata la splendida edizione critica dell'opera saussuriana, oltre a testi originali come *Storia della linguistica dell'Italia Unita* (1963) o il manifesto delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975), condiviso con i membri del GISCEL[8]. Nella sua classificazione dei codici semiologici, la creatività, intesa come disponibilità dei codici alla variazione, occupa un posto centrale e si presenta in due modalità: regolare e non regolare. Nella creatività regolare, la variazione si fonda sulle regole e le unità di base dei codici, permettendo di creare un numero di segni potenzialmente infinito; nella creatività non regolare, la variazione permette sia di violare le regole, sia di mutarle con le unità di base. Nella sua connotazione linguistica, essa dispone di due tratti distintivi: la vaghezza e l'estendibilità del significato. In tale prospettiva epistemica, di matrice saussuriana, la creatività è una possibile chiave di lettura che si trova a livello della facoltà del linguaggio, della *langue* e della *parole*: è il fondamento della cognizione e della semiosi umana; la stessa filogenesi della nostra specie è probabilmente legata allo sviluppo della facoltà di linguaggio (De Mauro, 1965, 1980, 1982-2007).

Nel quadro internazionale, si è discusso a lungo sul ruolo del linguaggio nello sviluppo delle facoltà del pensiero e studiosi di tutto il mondo hanno rimarcato la centralità della narrazione come pratica sociale ed educativa trasversale all'oralità e alla scrittura, indispensabile per la crescita e la formazione dell'individuo. La centralità della narrazione, nelle sue molteplici forme, è stata ribadita da più parti sul versante psico-pedagogico: per il panorama italiano, sono da citare gli studi di Marco Dallari (2005, 2012, 2023), Duccio Demetrio (1996, 2008, 2012), Adriana Cavarero (1997) e Andrea Smorti (2018), grazie ai quali oggi sappiamo che la narrazione è un potente dispositivo interpretativo e conoscitivo in grado di supportare lo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico-valoriale dell'individuo. È grazie al pensiero narrativo che diamo senso e unitarietà alle nostre vicende umane: «la narrazione consente di costruirsi una identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, smetterla di darla per scontata» (Bruner, 1996, p. 55). Nel contesto della narrazione, intesa come processo di facilitazione dell'apprendimento, la creatività linguistica rinvia agli aspetti formali del linguaggio ma anche a quelli semantici, relativi al ripensamento dei significati. Le relazioni interpersonali di-

8. Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (SLI – Società di linguistica italiana).

pendono dalla comunicazione, l'esperienza sociale dipende dal significato percepito, attribuito e condiviso. In questo frangente, alcune teorizzazioni concepiscono l'arte come pratica formativa, fenomenologica e narrativa: si pensi alla riflessione di Marco Dallari (2012) intorno al valore del testo. Dal punto di vista testuale, la narrazione può essere esercitata su un duplice piano: del testo scritto e dell'oralità. La lingua scritta non coincide affatto con il parlato trasferito su una pagina, è qualcosa di molto diverso. Le due forme si avvalgono di una diversa organizzazione delle informazioni trattate e presentano innumerevoli differenze sul piano lessicale e morfosintattico. Il testo scritto offre più opportunità di riflessione del discorso orale: riflettere permette di concentrarsi sulla correttezza del testo che si va redigendo e di legarne insieme tutte le parti per ottenere un risultato più preciso. Una volta fissato su carta, un testo scritto può essere riletto da/a chiunque, in qualunque situazione. Invece il testo orale, nella sua spontaneità, è più fluido e situazionale, è unico e irripetibile: è prodotto in un certo momento, in un certo luogo, per uno certo interlocutore. Inoltre, non tutte le informazioni possono essere trasmesse con il testo scritto: molti segni, espressi con la voce o con il corpo, mostrano atteggiamenti emotivi di cui la scrittura non può servirsi: la gestualità, le espressioni sul volto del parlante, l'intonazione, il ritmo, la velocità, il volume della voce e l'uso delle pause sono elementi che non possono essere trasferiti in modo efficace sulla pagina. In ogni caso, il testo è un ordito che contiene e collega ogni cosa. Nel merito, scrive Dallari:

> Dal punto di vista educativo, la conquista di un buon livello di competenza testuale non è solo un risultato cognitivo ma il raggiungimento di una condizione grazie alla quale a ciascun soggetto è dato uno strumento di annessione all'umanità. Ciascun individuo infatti è in grado di partecipare a tutti gli effetti della comunità culturale e simbolica che chiamiamo *umanità* quando pensieri, convinzioni, conoscenze, emozioni, sentimenti che gli sono propri possono essere formulati in forma testuale (ivi, pp. 15-6).

Nell'elaborazione delle rappresentazioni del mondo e di sé, la relazione intersoggettiva è centrale, perché ogni atto psichico è coscienza di qualche cosa, di un oggetto del pensiero dove informazioni e intuizioni prendono forma. La narrazione, compresa quella autobiografica, offre dunque un aiuto prezioso al mondo educativo, anche come forma di cura di sé (Demetrio, 1996). In tal senso, il connubio tra le arti può arricchire di valore aggiunto le pratiche educative orientate alla creatività: non solo perché tutte le arti sono narrative ma perché possono raccontare storie dicendo senza dire. Esistono infatti numerosi sistemi di segni, anche non verbali, ciascuno portatore di regole: l'integrazione di questi sistemi può essere spesa fruttuosamente dalla scuola. Esiste un sottile ma decisivo confine tra *segno* e *segnale*. Il segno è un rapporto binario fra due termini ciascuno dei quali esiste in relazione all'altro: è il legame indissolubile tra un significante e un significato. L'uno non può esistere senza l'altro. Il valore del segno è arbitrario, socialmente attribuito. Questo però vale soprattutto per i segni linguistici, come la parola: non così per gli altri. Laddove un segno ha almeno un significato, un segnale può anche non averne nessuno e restare ignorato, non inter-

pretato. Anche al di fuori delle convenzioni, qualunque cosa può fungere da segno, se usata come tale: di per sé è solo ciò che è, non dice nulla, ma può acquistare un senso per noi, che vi entriamo in contatto. Una questione di interpretazione. Certe tracce ci colpiscono e restano impresse nella nostra memoria, eppure non significano ancora nulla, ma possiedono una tale intensità da evocare un senso, pur senza dirlo: siamo noi a riconoscerlo. Questi "pre-segni", dispersi ovunque nella realtà che ci circonda, sono definiti segnali. Esiste poi uno spazio intermedio che, recuperando un termine di Eugenio Barba (1993), possiamo chiamare "pre-espressivo": è lì che si cela il momento nascente e ancora indeterminato del segno, con tutto il suo suggestivo potenziale. Ed è lì che entra l'arte, dicendo senza dire. Qualunque traccia può diventare un segnale, purché si distingua e risalti rispetto al contesto, purché mostri una certa salienza percettiva: tale da suggestionare e coinvolgere emotivamente lo spettatore, a livello estetico e passionale. Il pre-espressivo agisce su quella forza immaginaria che permette all'essere umano di discostarsi dal reale e sovrascriverne le abituali strutture di senso, di trasgredire l'abituale destinazione delle cose e generarne un'altra, simile ma diversa, in un mondo astratto e illusoriamente presente. Come sanno bene gli artisti, mediante determinati artifici, è possibile provocare certi stati emotivi anche in modo diretto, senza ricorrere cioè all'uso intermediario di parole o concetti, con effetti estetici talvolta ricchi e turbinosi. Queste impalpabili tracce pre-espressive, evocate dall'immagine in movimento, sembrano sfuggire alla dimensione della scrittura.

3.6
La poesia

Sulla poesia come prassi educativa sono stati spesi fiumi d'inchiostro e ci limiteremo qui a segnalare un fenomeno marginale ma di interesse: il ritorno della poesia orale sulla scena della produzione contemporanea, testimoniato dalla diffusione di mode giovanili come la *spoken word poetry* (Albertazzi, 2021) e il *poetry slam*: forma di poesia orale nata negli anni Ottanta nei quartieri popolari di Chicago, Illinois, attingendo a quel grande fermento espressivo, politico e sociale da cui deriva anche la cultura *hip-hop*. Può essere utile qualche cenno storico (Burrows, 2001): il *poetry slam* nasce come pratica artistica di strada nel 1984, quando Marc Smith, poeta e operaio di cantiere, sentendo asfittica la poesia accademica, tenta di restituirla alla gente comune e organizza una serie di incontri ricreativi di letture poetiche scritte da chiunque, a microfono aperto, in un locale notturno della città. Il suo intento è chiaro: demistificare una certa idea di creatività e di poesia, intesa quale espressione di una ristretta *élite* di persone colte e di successo, per renderla invece accessibile a tutti, portando il pubblico sul palcoscenico e rendendolo protagonista attivo dell'atto poetico. Sono anni di forti tensioni sociali: l'intento è forse anche quello di sostituire allo scontro fisico la parola e il confronto. L'iniziativa riscuote un immediato successo e poco dopo si struttura come forma di competizione nei locali del *Green Mill* di Chicago, jazz club ex ritrovo

di Al Capone: da lì, lo *slam* si diffonde a New York, San Francisco e Seattle, poi nel resto del mondo. La pratica consiste tuttora in un duello poetico che vuole sostituire lo scontro fisico con la parola. Tutti possono partecipare. Tutti possono esprimere sentimenti e opinioni in un clima libero ma protetto, animato e coinvolgente come quello di una rissa giocosa, in una dinamica che può ricordare le *battles* dei *rappers*, le gare di *baseball* e di *bridge*. Le esibizioni si tengono di solito in luoghi pubblici popolari, come pub, bar, circoli, teatri e sedi associative, spesso in economia di mezzi. Questa forma di competizione verbale ha natura performativa: più persone salgono sul palco e si affrontano a suon di versi, con esibizioni a cappella a ritmo anche molto serrato; segue la valutazione di una giuria, estratta a sorte tra il pubblico, che nomina il vincitore. Il format è semplice: ogni poeta ha tre minuti per dire ciò che vuole, recitando a memoria un testo proprio, usando solo corpo e voce, senza costumi né oggetti di scena. Lo *slam* sfocia così in una forma di poesia vocale, sonora e performativa basata sulla combinazione di scrittura e oralità, gesto e parola. Un doveroso chiarimento: chi scrive conosce e apprezza i metodi centrati sulla didattica collaborativa e non ha svolto indagini mirate per testare la validità educativa di questo metodo competitivo. Il fine della presente riflessione non è dunque quello di promuovere l'impiego di tale pratica nelle scuole ma semplicemente quello di segnalarne l'esistenza e la crescente diffusione, anche nel panorama italiano.

Questa nuova frontiera dell'espressione artistica dal vivo piace ai giovani e alle scuole: in Italia nel 2001 gli eventi di *poetry slam* erano sporadici, oggi se ne contano a centinaia (Bulfaro, 2016). Sul piano educativo, esso offre un modo nuovo e divertente di proporre la poesia e di ripensare il rapporto tra studio teorico e pratica attiva, favorendo la capacità di riconoscere e gestire le proprie e le altrui emozioni, l'assunzione di comportamenti sani e non aggressivi. Non scordiamolo: viviamo in un'epoca di passioni tristi (Benasayag, Schmit, 2007) e disillusioni collettive, un'epoca pervasa dalla cultura del narcisismo (Lasch, 1979) che ha in serbo un nuovo ospite inquietante: è il cinismo che permea la nostra società, avvilendo le nuove generazioni (Galimberti, 2007, 2018). In tal senso, il *poetry slam* è da guardare con interesse anche come forma di contrasto a fenomeni allarmanti quali l'abbandono scolastico, il malessere giovanile, il bullismo, l'analfabetismo funzionale ed emotivo. Come metodo didattico, esso consente di realizzare percorsi creativi socializzanti e inclusivi, orientati alla conoscenza e al confronto diretto con sé stessi e con gli altri, tramite l'elaborazione collettiva di un linguaggio che sfrutta gli aspetti più sani del conflitto. Una sorta di *fight club* poetico. Le "regole di base"[9] del *poetry slam* invitano apertamente alla libertà d'espressione nel rispetto delle differenze e della dignità umana, promuovendo la non violenza e la non discriminazione: valori fondamentali, di cui gli adulti per primi dovrebbero non smarrire il senso. A titolo esemplificativo, si riporta di seguito una delle regole base dello *slam*, pubblicate in occasione del Torneo edizione 2023 da una scuola americana di Santa Barbara, Los Angeles (California): «usa il buon senso e non

9. Le *basic poetry slam rules*, reperibili in rete in lingua inglese, sono adottate anche dalle scuole.

fare il cretino: lascia il tuo odio fuori dalla porta. Rabbia, frustrazione e turbamento sono emozioni legittime da esprimere nella tua poesia, basta farlo in modo creativo»[10] (Ventura College, 2023). In un più ampio orizzonte culturale, c'è chi ipotizza che questo risveglio della poesia orale sia alimentato dall'introduzione delle scritture in rete e dalla diffusione delle *digital humanities*, le quali, sfruttando l'oralità dei moderni *canoni liquidi* (Fiormonte, 2011), favoriscono l'insorgenza di fenomeni che possono ricordare l'antica tradizione della poesia arcaica, ma non tutti concordano con questa presunta affinità e vi è chi la riduce a poco più di uno slogan. Non è compito di queste poche righe addentrarsi in una simile dissertazione, che richiederebbe quanto meno un'accurata disamina di tale millenaria tradizione (Benozzo, 2007, 2014), che sembra inscritta nella storia dell'umanità. Una tradizione che spazia dagli *aedi* e i *rapsòdi* dell'antica Grecia ai leggendari bardi celtici, dai giullari e i menestrelli medievali ai trovatori occitani, dai trovieri delle *chansons de geste* ai poeti del *gai saber*, la *gaia scienza* celebrata da Friedrich Nietzsche, dai *meddah* turchi alle *chitrakar* del Bengala, narratrici di storie dipinte su rotoli di stoffa, dai *guslari* slavi agli aborigeni delle *vie dei canti*, sulle tracce del *dreamtime*, il "tempo del sogno", sino al ricco patrimonio dei *griot* africani. Non va dimenticato il versante italiano, il cui repertorio di cantastorie e poeti orali, dotato di una vitalità inesauribile, è talmente vasto da non poter essere elencata qui neanche una bibliografia minima degli studi sul tema, per lo più d'impronta antropologica, etnofilologica ed etnomusicologica. A titolo esemplificativo, si pensi ai contrasti dell'improvvisazione in ottava rima, forma estemporanea di poesia popolare praticata per secoli in buona parte dell'Italia centrale. Ma si pensi anche al poeta come emblema dello spirito libero che rivendica l'umano diritto al dissenso, alla libertà di scelta e di pensiero. Una persona che non ha solo delle buone capacità linguistico-creative e un notevole grado d'immaginazione o sentimento ma anche il coraggio – e l'onore – di difendere i più alti ideali e valori collettivi. A tale riguardo, giova almeno richiamare alcune delle tecniche performative arcaiche ritenute tipiche della tradizione orale, rinvenute da fini studiosi esperti della materia (Benozzo, 2021, pp. 115-23):

– fisicità della parola, pronunciata ma anche agita, in un coerente intreccio che fonde il saper dire, il saper fare e il saper essere, anche in una dimensione di lotta;
– tecniche catalogiche, riferite alla presenza nei poemi arcaici di lunghe e reiterate liste definitorie in un processo di costante ri-nominazione del mondo (*oral theory*);
– mnemotecniche;
– mitopoiesi, riferita al fatto che la poesia arcaica ha spesso a che fare con le cosmogonie, con la creazione di miti inscritti in un nuovo immaginario;

10. Traduzione in italiano a cura dell'autrice, tratta dalla regola n. 5: «[...] Basically, use your common sense and don't be a jerk, and leave your hate at the gate. However, anger, upset and frustration are totally legit emotions to express in your poem, just be creative in how you go about doing it» (cfr. https://www.venturacollege.edu/community/diversity-in-culture/performer-submission-form; consultato il 12 novembre 2023).

– struttura aperta del testo, che non si chiude mai e che presenta una configurazione tipicamente a spirale, con momenti di sospensione e di dubbio, d'inquietudine e di malinconia;
– resa performativa dei testi, solitamente suonati e/o recitati.

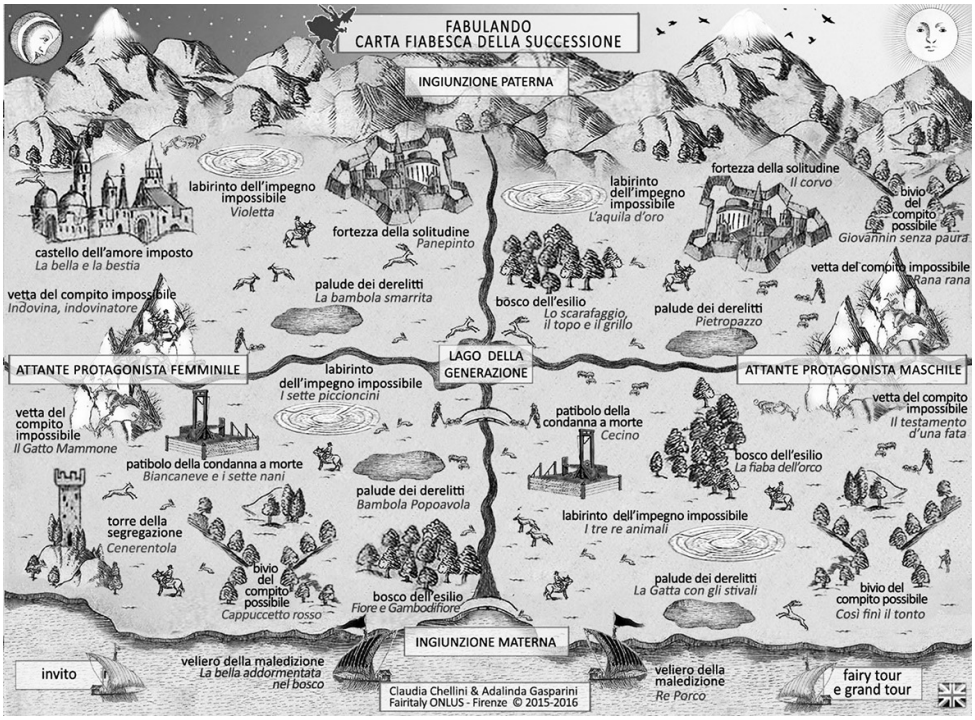
In merito al primo punto, gli studi lo dicono da tempo: «molte, se non proprio tutte le culture orali o con residui di oralità presentano una caratteristica che colpisce gli individui letterati: sono straordinariamente agonistiche nella loro verbalizzazione, e anche nel loro stile di vita. La scrittura invita all'astrazione, che toglie la conoscenza dall'arena in cui gli esseri umani si combattono, separa colui che conosce dall'oggetto della conoscenza. Mantenendo invece la conoscenza immersa nella vita umana, l'oralità la pone entro un contesto di lotta» (Ong, 1982, p. 46).

3.7
Conclusioni

Si è parlato di poesia e di giochi di parole, del loro potenziale formativo, del ricco dibattito sulla creatività linguistica e dei vantaggi derivabili dal sodalizio tra le arti. Gocce nel mare. Esiste uno sterminato repertorio di strategie, metodi e tecniche di cui le scuole possono servirsi per stimolare la creatività dei ragazzi. Con riferimento alle pratiche narrative, sono da citare almeno: lo *storytelling*, le tecniche di scrittura creativa e quelle di educazione alla teatralità (Oliva, 2017), ispirate al *teatro dell'oppresso* di Augusto Boal e alla lezione di alcuni grandi maestri del Novecento (come Stanislavskij, Grotowski, Brecht e Barba) in un sapiente intreccio con le teorie di alcuni dei maggiori pedagogisti della modernità (John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori). Merita una menzione a parte il metodo della versione collettiva delle fiabe antiche e popolari (Carli *et al*., 2021; Gasparini, 2021), una pratica didattica di grande interesse e originalità che può dare luogo a itinerari formativi paragonabili ad autentici viaggi fantastici, con tanto di mappa: la *Carta fiabesca della successione* di *Fabulando*[11], realizzata da Fairitaly (Gasparini, Chellini, 2017). Questo metodo, oggetto di un'attività di ricerca-formazione da parte dell'INDIRE, trae ispirazione dal pensiero di Bruno Bettelheim, che nel suo prezioso testo *Il mondo incantato* (2008) fa il punto sulla posizione psicanalitica nei confronti dell'uso pedagogico della fiaba, affermando la centralità dell'elemento magico tipico del racconto fiabesco. Ma occorre chiedersi in quali modalità la fiaba vada proposta, perché, come osserva Dallari: «di essa si fa spesso, più o meno involontariamente, un uso scorretto; si usa cioè la suggestione magica per far passare giudizi di valore che non hanno a che vedere con la fiaba in sé» (Dallari, 1980, p. 37). Così, questo potente elemento «rischia di diventare una trappola da cui il

11. Cfr. https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Cartasuccessione-IT.html (consultato il 12 novembre 2023).

FIGURA 3.1
Carta fiabesca della successione di *Fabulando*



Fonte: l'immagine è tratta dal sito web di Fairitaly ONLUS (https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Fairinfo-IT.html).

bambino può difficilmente liberarsi, e non conseguire quella libertà di giudizio e quell'autonomia di pensiero che sono invece obiettivi pedagogici secondo noi irrinunciabili» (ivi, pp. 37-8). L'apertura al fantastico di cui la fiaba è potenzialmente portatrice, ne fa uno strumento didattico privilegiato per la creatività. L'immaginario apre uno spazio figurativo in cui risiede probabilmente la fonte primigenia di questa misteriosa facoltà umana: essa trova nel mito quel lusso poetico che, anche in tempi bui, resta inseparabile dall'arte e dalla speranza.

Riferimenti bibliografici

ALBANI P. (1998), *"Al Barildim Gotfano". Creatività linguistica e lingue immaginarie*, in "Parol. Quaderni d'arte e di epistemologia", rivista on line, aprile.

ALBERTAZZI S. (a cura di) (2021), *Introduzione alla* World Literature*. Percorsi e prospettive*, Carocci, Roma.

BARBA E. (1993), *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*, Il Mulino, Bologna.
BARTEZZAGHI S. (2009), *L'elmo di Don Chisciotte contro la mitologia della creatività*, Laterza, Roma-Bari.
ID. (2017), *Parole in gioco: per una semiotica del gioco linguistico*, Bompiani, Milano.
BEGOTTI P. (2007), *La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano LS ed L2 ad adulti stranieri*, in "Studi di glottodidattica", I, 2, pp. 44-62 (https://doi.org/10.15162/1970-1861/243; consultato il 12 novembre 2023).
BELLISSIMA F. (2022), *La scala musicale. Una storia tra matematica e filosofia*, Carocci, Roma.
BENASAYAG M., SCHMIT G. (2007), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
BENOZZO F. (2007), *La tradizione smarrita. Le origini non scritte delle letterature romanze*, Viella, Roma.
ID. (2014), Homo poeta. *Il segreto sciamanico dell'Eurasia*, in "Quaderni di studi indo-mediterranei", VII, pp. 15-20.
ID. (2021), *Tecniche performative arcaiche nella poesia contemporanea: una riflessione autobiografica*, in "Oblio", XI, 42-43, pp. 115-23.
BETTELHEIM B. (2008), *Il mondo incantato*, Feltrinelli, Milano.
BRUNER J. (1987), *Actual Minds, Possible Worlds*, HUP, Harvard (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988).
ID. (1996), *The Culture of Education*, HUP, Harvard (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2011).
BULFARO D. (2016), *Guida liquida al* poetry slam, Agenzia X, Milano.
BURROWS A. (2001), *Slam Poetry: A Brief History from Chicago to Seattle*, in "HistoryLink.org" (https://www.historylink.org/file/3448; consultato il 12 novembre 2023).
BUYSSENS E. (1967), *La communication et l'articolation linquistique*, Press Universitaire de France, Paris.
BUZAN T., BUZAN B. (1993), *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*, Penguin Books, London (trad. it. *Mappe mentali*, Alessio Roberti Editore, Urgnano 2008).
CARLI G. *et al.* (2021), *Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza*, in "Ricerche pedagogiche", LV, 220-221, luglio-dicembre, pp. 29-56.
CASINI S. (2019), *Questioni di teoria linguistica. Per un paradigma teorico della creatività semiotica*, in "Forum Italicum", 53, 1, pp. 69-89, maggio (https://doi.org/10.1177/0014585818816667; consultato il 12 novembre 2023).
CASSANELLI F. (2022), *Piccola guida al gioco simbolico d'imitazione e alle domande generative di fantasia*, ETS, Pisa.
CAVARERO A. (1997), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Castelvecchi, Roma.
CHOMSKY N. (1969), *Linguistica cartesiana*, in Id., *Saggi linguistici, 3. Filosofia del linguaggio: ricerche teoriche e storiche*, Boringhieri, Torino, pp. 43-128.
COLLI G. (1974), *Dopo Nietzsche*, Adelphi, Milano.
ID. (1975), *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano.
ID. (1977), *La sapienza greca*, vol. I: *Dioniso, Apollo, Eleusi, Orfeo, Museo, Iperborei, Enigma*, Adelphi, Milano.
DALLARI M. (1980), *La fata intenzionale: per una pedagogia della fiaba e della controfiaba*, La Nuova Italia, Firenze.

ID. (2005), *Narrazione e conoscenza*, in "Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione", luglio-dicembre.
ID. (2012), *Testi in testa*, Erickson, Trento.
ID. (2023), *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*, Edizioni Junior, Bergamo.
DAMASIO A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, New York.
D'AMORE B. (2015), *Arte e matematica*, Edizioni Dedalo, Bari.
DE BONO E. (1967), *The Use of Lateral Thinking*, Trafalgar Square, North Pomfret (VT) (trad. it. *Il pensiero laterale*, Rizzoli, Milano 1969).
ID. (1998), *Creatività e pensiero laterale*, BUR Rizzoli, Milano.
DE MAURO T. (1965), *Introduzione alla semantica*, Laterza, Bari.
ID. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
ID. (1982-2007), *Minisemantica*, Laterza, Roma-Bari.
DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
ID. (2008), *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
ID. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
DEWEY J. (1910), *How We Think*, D.C. Heath & Co, Boston.
D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 60, in "Gazzetta Ufficiale", serie generale n. 112 del 16 maggio 2017, suppl. ordinario n. 23 (s.d.).
ECO U. (1995), *I giochini estivi colpiscono ancora. Invito a partecipare ai finneghismi*, in "L'Espresso", 29, 21 luglio, p. 170.
EU (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 2018/C 189.
FIORENTINO G. (2022), *Giochi linguistici per la didattica dell'italiano*, in "Italiano LinguaDue", 14, 2, pp. 220-37 (https://doi.org/10.54103/2037-3597/19659; consultato il 12 novembre 2023).
FIORENTINO G., CITRARO C. (2021), *Giochi linguistici per insegnare l'italiano. Una palestra ludica di grammatica*, Dino Audino Editore, Roma.
FIORMONTE D. (2011), *Canoni liquidi. Variazione culturale e stabilità testuale dalla Bibbia a Internet*, ScriptaWeb, Napoli.
FORNARA S., GIUDICI F. (2015), *Giocare con le parole*, Carocci, Roma.
GALIMBERTI U. (2007), *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
ID. (2018), *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano.
GARDNER H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
GARRONI E. (2010), *Creatività*, Quodlibet, Macerata.
GASPARINI A. (2021), *Scuola: decalogo per sperimentare la versione collettiva*, in http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/a_Dieci_regole_per_la_versione_collettiva.html (consultato il 12 novembre 2023).
GASPARINI A., CHELLINI C. (2017), Lupus in fabula*. Le fiabe nella relazione educativa*, Erickson, Trento.
GETZELS J. W., JACKSON P. W. (1962), *Creativity and Intelligence*, John Wiley & Sons Inc., New York.
GOLEMAN D. (1995), *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York.

GRANT A., GRANT G. (2012), *Who Killed Creativity?*, John Wiley & Sons Inc., Oak Brook (IL).
GUILFORD J. P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill Book Company, New York.
HEIDEGGER M. (1977), *Pensiero e poesia*, Armando Editore, Roma.
ID. (1999), *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano.
JAKOBSON R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
KRASHEN S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press Inc., Oxford.
LA LICATA E. (2012), *La creatività dell'uso linguistico tra Chomsky e Wittgenstein*, in "Rivista italiana di filosofia del linguaggio", 0(SFL), pp. 146-63.
LASCH C. (1979), *The Culture of Narcisism. American Life in an Age of Diminishing Expectations* (trad. it. *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Bompiani, Milano 2001).
LONGO A. (2004-05), *Concezioni e immagini dell'ispirazione poetica in Orazio*, in "Incontri triestini di filologia classica", 4, pp. 429-78.
MARAINI F. (1994), *Gnòsi delle Fànfole*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
MARRONE C. (1995), *Le lingue utopiche*, Melusina Editrice, Roma.
MARTINET A. (1967), *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari.
MATTUCCI N. (2018), *Tecnocrazia e analfabetismo emotivo*, Mimesis, Milano.
MEDNICK S. A. (1962), *The Associative Basis of the Creative Process*, in "Psychological Review", 69, pp. 220-32.
MEHRABIAN A. (1972), *Nonverbal Communication*, Transaction Publishers, Piscataway (NJ).
MORRIS C. (1949), *Segni, linguaggio e comportamento* (1946), Longanesi, Milano.
OECD (2019), *Programme for International Student Assessment PISA. Results from PISA 2018*, in https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf (consultato il 12 novembre 2023).
OLIVA G. (2017), *Educazione alla teatralità*, Editore XY.IT, Milano.
ONG W. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna.
PALA E. (2015), *La* mousiké téchne *nel mito greco*, in "Medea", I, 1 giugno, p. 3.
PARODI M. (2018), *Non ho parole. Analfabetismo funzionale e analfabetismo pedagogico*, Armando Editore, Roma.
PEZZOLA I. (2012), *Il ruolo della creatività nell'apprendimento linguistico: teorie e applicazioni*, in "Supplemento alla rivista EL.LE", novembre, in https://www.itals.it/il-ruolo-della-creativit%C3%A0-nell%E2%80%99apprendimento-linguistico-teorie-e-applicazioni (consultato il 12 novembre 2023).
PIAGET J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (trad. it. *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze 1968).
ID. (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (trad. it. *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1973).
ID. (1945), *La formation du simbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1999).
REHN A. (2011), *Dangerous Ideas: When Provocative Thinking Becomes Your Most Valuable Asset*, Marshall Cavendish Intl, Singapore (trad. it. Dangerous ideas-*Idee pericolose. Come trasformare il pensiero provocatorio nella risorsa più preziosa*, FrancoAngeli, Milano 2012).

ROBINSON K. (2007), *Do Schools Kill Creativity*?, in TED Conference, Monterey (CA) (https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY; consultato il 12 novembre 2023).
ID. (2011), *Out of Our Minds – Learning to be Creative*, Capstone Publisher, Chichester (UK).
RUSSO D. (2014), *Critiche biologiche alla teoria chomskiana della grammatica universale innata*, in "Filosofia e nuovi sentieri", 9 novembre.
SAPIR E., WHORF B. L. (2017), *Linguaggio e relatività*, Castelvecchi, Roma.
SAUSSURE F. (1967), *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari.
SBARAGLI S. (2016), *L'importanza della metafora in matematica e nella sua didattica*, in M. Iori (a cura di), *Mathematics and Mathematics Education*, International Conference, 8 ottobre 2016, Università di Bologna, pp. 459-64.
SMORTI A. (2018), *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*, Il Mulino, Bologna.
VENTURA COLLEGE (2023), *Poetry Slam Rules*, in https://www.venturacollege.edu/community/diversity-in-culture/performer-submission-form (consultato il 23 novembre 2023).
VYGOTSKIJ L. (1962), *Thinking and Speech*, The MIT Press, Cambridge (MA) (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966).
ID. (1971), *The Psychology of Art*, The MIT Press, Cambridge (MA).
ID. (2011), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti University Press, Roma.
WALLAS G. (1926), *The Art of Thought*, Harcourt, Brace and Company, New York (trad it. in S. Arieti, *Creatività. La sintesi magica*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma 1979).
WHORF B. L. (1956), *Language, Thought, and Reality*, MIT Press, Cambridge (MA) (trad. it. *Linguaggio, pensiero e realtà*, Bollati Boringhieri, Torino 2018).
WINNICOTT D. W. (1971), *Playing & Reality*, Routledge, London.
WITTGENSTEIN L. (1999), *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino.
ID. (2009), *Tractatus Logico-Philosophicus e Quaderni 1914-1916*, a cura di A. G. Conte, Einaudi, Torino.
ZAMPONI E. (1982), *I draghi locopei*, Einaudi, Torino.

4
Oltre la dimensione fisica dello spazio: la creatività come strumento di crescita

di *Michela Bongiorno*

Il termine spazio può assumere significati estremamente differenti in relazione alla dimensione cui è associato. Lo spazio in senso fisico è da intendersi come estensione definita da confini o da punti, che ne determinano il carattere finito. Lo spazio della città come lo spazio della scuola, pur ascrivibili a tale tipologia, possiedono dimensioni che vanno oltre tale caratteristica e richiamano elementi di complessità afferenti anche alla dimensione immateriale. Cosa dunque definisce uno spazio? Quali sono gli elementi che ne strutturano l'identità?

L'area geografica, l'orografia e la morfologia, le caratteristiche climatiche, i materiali attraverso cui è costruito, gli elementi naturali che ne fanno parte, le necessità e i bisogni che è chiamato a soddisfare, l'estensione in orizzontale e in verticale, la tipologia di manufatti che ospita, la sua storia, la sua cultura, le persone che lo abitano e quelle che vi gravitano, la capacità di cambiare ed evolversi.

L'insieme di questi elementi contribuisce alla definizione di uno spazio che diventa così luogo, e assume in queste pagine la dimensione di *genius loci*, intendendo con tale espressione «l'insieme delle caratteristiche socioculturali, architettoniche, di linguaggio, di abitudini che caratterizzano un luogo. Un termine quindi trasversale, che riguarda le caratteristiche proprie di un ambiente nell'interfaccia con l'uomo e le sue abitudini» (Brusa Pasqué, 2020, p. 94).

Di seguito si intende dunque esplorare il concetto di creatività quale strumento di costruzione di una identità atto a regolare il rapporto tra l'insieme delle caratteristiche sopra delineate. La città creativa sarà dunque intrecciata alla scuola in ottica sistemica e con l'obiettivo di comprendere se i due organismi siano interrelati.

4.1
La città creativa verso la scuola creativa

Il decennio che conclude il XX secolo rappresenta il momento in cui prende forma la corrente di pensiero che attraverso il concetto di creatività definisce un nuovo paradigma urbano, in risposta ai cambiamenti socioculturali che hanno interessato le città, prevalentemente europee, nei decenni precedenti.

Il concetto di creatività, come delineato nel CAP. 1, è stato ampiamente indagato e oggetto di definizioni che sottendono differenti dimensioni dello stesso. Al fine di circo-

scriverne un confine legato al luogo della città e in seconda istanza ai luoghi della scuola si illustreranno di seguito brevemente i contributi di alcuni degli autori che, a vario titolo e con differenti prospettive, hanno contribuito alla definizione di tale movimento.

La volontà di esplorare e affrontare la creatività a partire da un punto di vista spaziale muove dal presupposto di poter assimilare città e scuola nella loro dimensione di sistema complesso, composto prevalentemente da un patrimonio materiale, che nel caso della città si esplicita nelle sue strade, nei suoi edifici e monumenti, nelle aree verdi, negli spazi privati e pubblici, nella stratificazione di epoche ed esigenze differenti, la cui esistenza non può prescindere da un sistema di norme e regole scritte che ne garantiscano il corretto e complesso funzionamento e l'equità. Possiamo ritrovare le medesime caratteristiche anche nella scuola, nelle aule, nei cortili, nei giardini e negli orti, nei laboratori e nei teatri e nel corpo normativo che ne struttura l'ossatura e definisce i principi fondamentali. Parallelamente la città, come la scuola, è composta da un patrimonio immateriale, rappresentato dalle persone, dalle loro peculiarità, dalle radici e dai sistemi valoriali in cui si riconoscono, dalle relazioni che tra essi si sviluppano dando corpo alla comunità che anima questi luoghi. Si origina così un organismo complesso in continua e costante evoluzione, le cui peculiarità risultano dalle dipendenze e dalla mutua influenza che le due parti hanno in modo vicendevole.

La dimensione di creatività che Charles Landry nei suoi lavori enfatizza è quella diffusa, che si configura quale chiave per l'individuazione di soluzioni innovative a situazioni-problema esistenti (Landry, 2008).

Curiosità, immaginazione, creatività, innovazione, talento sono le parole chiave che Landry utilizza nella definizione della città creativa, affermando inoltre che la creatività è «context-driven» (Landry, 2008, p. XXV), a sottolineare come ciò che si rivela adeguato a un contesto non sia necessariamente valevole per un altro. La postura con cui è necessario quindi rivolgersi a una città creativa è quella della territorializzazione, degli elementi specifici che ne costituiscono le peculiarità: per tale ragione lo sviluppo della creatività dipende anche dalla capacità di ascolto di chi la abita e la «open-mindedness» (Landry, 2008, p. XXV) nel leggerne le evoluzioni e le dinamiche.

È dunque fondamentale saper riconoscere e leggere il proprio contesto di appartenenza; scuola e territorio convergono, attraverso l'utilizzo della creatività, per fornire gli strumenti in grado di contestualizzare il proprio io all'interno di un ambito spazialmente e culturalmente definito. Ciò significa entrare a farne parte in modo attivo, come cittadino, e poter sviluppare "facendo" le competenze di cittadinanza. Imparare a riconoscere i valori del sistema e a tutelarli.

A tale proposito Jacques Delors nel rapporto UNESCO *Learning: The Treasure within*[1] individua quattro pilastri su cui si basa l'educazione «throughout life» (UNESCO, 1996, p. 35):

1. Tale rapporto è stato preceduto dal report della Commissione Faure del 1972 *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, e seguito da quello del 2023 *Reimagining Our Futures Together. A New Social Contract for Education*.

– imparare ad apprendere (*learning to know*), attraverso l'esplorazione generale e quanto più possibile ampia, senza tralasciare la dimensione della profondità e specificità di un peculiare soggetto;
– imparare a fare (*learning to do*), per sviluppare le competenze trasversali fondamentali all'interazione e alla gestione di situazioni complesse;
– imparare a vivere assieme (*learning to live together, learning to live with others*), ad acquisire il punto di vista altro e a gestire posizioni e situazioni differenti;
– imparare a essere (*learning to be*), sviluppare un proprio pensiero, autonomia, capacità di giudizio.

Con l'obiettivo di normalizzare la componente creativa, Landry individua sette gruppi di fattori che rappresentano il sostrato per la creazione della città creativa. Tali elementi sono di seguito illustrati e intrecciati alla dimensione scolastica.

4.1.1. *PERSONAL QUALITIES*

Non possono esistere organizzazioni creative senza persone creative. In questo specifico fattore la creatività viene intesa come apertura mentale e flessibilità, come propensione all'assunzione di responsabilità di scelte rischiose e non convenzionali. Landry prosegue sottolineando che altrettanto fondamentale è la presenza di persone "altre", senza le quali non sarebbe possibile mettere in pratica, testare e modificare le idee creative. Emergono quindi due elementi fondamentali che la scuola stessa deve perseguire, da una parte la capacità di valorizzare e assecondare chi mostra un modo di agire e di pensare difficilmente convogliabile all'interno del flusso e della corrente principale, dall'altra la necessità di inclusione, differenziazione e di valorizzazione di tutti gli studenti, senza i quali non sarebbe possibile valutare la praticabilità di strade inesplorate nel fare scuola. La valorizzazione delle peculiarità del singolo nel gruppo può essere la chiave per la creazione di contesti inclusivi. Si tratta di una costruzione condivisa e di un apprendimento di tipo cooperativo, che conduce alla costruzione di un ambiente collaborativo.

4.1.2. *WILL AND LEADERSHIP*

I termini utilizzati da Landry per individuare il secondo fattore – *will and leadership*, che potremmo tradurre come "volontà e capacità di guida" – richiamano l'importanza di sapersi riconoscere e identificare nel proprio contesto di appartenenza: la città creativa necessita lo sviluppo di una visione condivisa, che al suo crescere si rafforza come in un circolo virtuoso. Nelle parole di Landry, «leadership is both a quality and a skill», la capacità di saper creare un orizzonte comune, una dimensione condivisa e inclusiva a cui la leadership locale può contribuire per un cambiamento esteso. Ed è proprio in questo carattere diffuso che è possibile tessere un nuovo parallelismo con quella leadership condivisa in cui «si riconosce e sottolinea la necessità di supportare la presa di responsabilità da parte di tutti gli attori scolastici nel processo di

decision-making e nell'affrontare problemi e difficoltà che riguardano e coinvolgono l'intera comunità educante» (Morini, Nencioni, 2022, p. 10).

In tal senso *will and leadership* possono essere ulteriormente declinate quali attitudini allo sviluppo di senso civico, lo stesso a cui contribuisce il *service learning*, con la realizzazione di esperienze pratiche e di coinvolgimento della comunità.

4.1.3. *HUMAN DIVERSITY AND ACCESS TO VARIED TALENT*

Le differenze culturali e sociali possono influenzare positivamente la capacità creatività di una città nel configurarsi come occasione di apprendimento e ascolto. Lo stesso autore prosegue sostenendo che i non nativi e gli stranieri hanno da sempre rappresentato la chiave per la definizione di una città creativa, in cui le differenze culturali, valoriali e tradizionali hanno generato nuove idee e opportunità. Analogamente la costruzione di un ambiente inclusivo a livello scolastico è auspicabile e perseguibile attraverso le discipline artistico-performative:

> attraverso le arti si possono esprimere i propri pensieri e le proprie emozioni a un livello non verbale che non ha ancora raggiunto, o che non intende raggiungere, il piano consapevole, logico e razionale; per mezzo delle arti si può accedere a contenuti di conoscenza, di sé e degli altri, tramite una forma di esperienza che coinvolge emozione e cognizione (Fiorilli, Donati, 2014, p. 36).

Inoltre, l'interazione sviluppata attraverso linguaggi non verbali contribuisce a valorizzare le attitudini e le caratteristiche dei differenti studenti e dei differenti talenti.

Lo sguardo di una persona così come quello di uno studente privo delle strutture tipiche di un «insider» genera una «banca di idee» (Landry, 2008, p. 112). Risulta così necessaria la creazione di luoghi in grado di supportare e valorizzare le differenti attitudini degli studenti. Un ambiente è in grado di comunicare e trasmettere molte sensazioni ed emozioni; uno spazio angusto può essere mitigato ad esempio attraverso l'utilizzo di colori e luci tali da bilanciarne la rigidità. Allo stesso modo l'insieme degli oggetti, la loro tipologia, quantità e disposizione sono in grado di comunicare ordine e bellezza, come la cura degli arredi e il rinnovo degli stessi, anche attenzionando un solo e specifico particolare dell'insieme. Nelle parole di Dewey è possibile ritrovare tale prospettiva, secondo cui è auspicabile creare luoghi accoglienti attraverso l'arte: «l'arte esiste per un uso specializzato: un nuovo addestramento delle modalità percettive» (Dewey, 2015, p. 45), infatti soltanto attraverso una educazione alla percezione è possibile creare degli ambienti a supporto dello sviluppo e della crescita.

Il talento rappresenta una delle "tre T" che Richard Florida (2002) individua quale elemento che contraddistingue la classe creativa, per mano della quale avviene lo sviluppo del territorio. Accanto al talento vi sono inoltre tolleranza, che si esprime come inclusività, apertura e diversità, e infine tecnologia. Le caratteristiche individuate devono coesistere e combinarsi al fine di poter costituire la classe creativa, che

tuttavia non può prescindere da una "quarta T", quella del territorio, in rappresentanza delle peculiarità di ogni singolo sistema ed elemento cui ancorare saldamente una crescita che sia specifica e peculiare del luogo.

4.1.4. *ORGANIZATIONAL CULTURE*

Landry dedica un ampio spazio a tale tema in funzione dell'evoluzione che un'organizzazione creativa deve compiere diventando una «lifelong learner, moving on a never-ending development path» (Landry, 2008, p. 116)[2]. Un organismo creativo deve essere in grado di contribuire alla crescita delle persone, creare e condividere una visione, fare in modo che l'insieme degli individui non sia la semplice somma delle unità ma un sistema in grado di migliorarsi, trasformarsi ed evolversi. Per questo l'apprendimento è il centro dell'organizzazione creativa in cui la naturale evoluzione è rappresentata dalla «learning society» (ivi, p. 117), che va ben oltre le mura della classe e che tende al coinvolgimento delle istituzioni e della società nel senso più ampio del termine. Si rende quindi necessario instaurare un dialogo che può essere favorevolmente supportato dall'arte: «è per il modo di comunicare che l'arte diventa l'organo supremo dell'istruzione, ma questo modo è così distante da quello solitamente associato all'idea di istruzione, è un modo che eleva l'arte così al di sopra di ciò che abitualmente si crede sia l'istruzione, che ci infastidisce ogni traccia di insegnamento e apprendimento collegata all'arte. Ma il nostro fastidio è di fatto il riflesso di un'educazione che procede con metodi tanto prosaici da escludere l'immaginazione e che non tocca i desideri degli uomini» (Dewey, 2020, p. 327).

Come sopra accennato la transizione verso la creatività passa anche attraverso lo sviluppo delle competenze relazionali, quelle *soft skills* che possono essere solidamente sostenute dalle arti, nel creare senso di appartenenza, identità e relazioni con il territorio (Rooney, 2004).

Tali processi non seguono flussi sempre lineari ma possono essere condizionati da molteplici fattori che chiedono agli attori coinvolti di rispondere a situazioni che possono portare a rischi o fallimenti.

A tal proposito Landry sostiene che la crescita e l'evoluzione passano anche attraverso lo sviluppo dell'attitudine al rischio e al fallimento. In tal senso il fallimento, a scuola come nella «learning society» non deve essere stigmatizzato in modo automatico e sistematico, ma può essere letto come seme per il successo futuro. Pertanto, ciò che a una prima e più superficiale lettura di un fenomeno deve seguire è quella lettura volta a indagarne le origini e identificarne la diversità.

La possibilità di fallimento è minore in una organizzazione centralizzata che conduce (*leading*) verso un obiettivo, quella decentralizzata stimola e abilita (*enabling*), portando con sé maggiore incertezza e rischio. Questi sono solo alcuni dei fattori che

2. «Organizzazione dedita all'apprendimento permanente, che si muove su un percorso di crescita e sviluppo senza fine» (trad. dell'autrice).

TABELLA 4.1
Shifting towards a creative organization: key factor

Centralism	Devolution
Isolation	Partnership
Control	Influence
Leading	Enabling
Information	Participation
Quantity	Quality
Uniformity	Diversity
Low risk	High risk
High blame	Low blame
Conformity	Creativity
Failure	Success

Fonte: Landry (2008, p. 113).

Landry prende ad esempio per descrivere la trasformazione di Huddersfield, cittadina nei pressi di Leeds (UK), da organizzazione centralizzata a diffusa. Gli elementi chiave riportati nella tabella di seguito trovano peraltro piena applicazione alla realtà scolastica, in cui spesso si ritrova un rinnovato approccio attraverso cui si realizzano percorsi condivisi, co-progettati e costruiti che rafforzano le competenze relazionali di studenti e docenti.

4.1.5. *FOSTERING STRONG LOCAL IDENTITY*

L'elemento identità, soprattutto quando generato dalla valorizzazione delle tradizioni popolari, dal riconoscimento e dall'attribuzione di valore alla propria e unica evoluzione e storia, ha un forte impatto positivo e crea le precondizioni necessarie per stabilire senso civico, spirito comunitario e cura dell'ambiente (Landry, 2008, p. 118).

A tale proposito, la *land art*, declinata nelle sue più differenti forme, è ascrivibile a tale tipologia di atteggiamento; nel 2010 nasce a Favara, piccolo centro della provincia di Agrigento, Farm Cultural Park, la cui fondazione è realizzata per mano di Florinda Saieva e Armando Giglia. La storia di abbandono dei Sette Cortili, un centro storico inadeguato a ospitare abitanti e attività, è stata trasformata in centro vivo e brulicante di iniziative e progetti prevalentemente di matrice artistica.

Il senso di appartenenza a una comunità e la capacità di saper riconoscere le peculiarità del contesto locale sono elementi fondamentali per la creazione di sviluppi futuri coerenti e rispettosi dei luoghi, così da permettere la crescita ed evitare cristallizzazioni.

4.1.6. *URBAN SPACES AND FACILITIES*

Nello spazio cittadino sono previsti rapporti definiti tra spazi destinati a funzioni private e funzioni pubbliche, in questo senso il D.M. 2 aprile 1968, n. 1444 ne definiva quantità e tipologie per la prima volta in modo unitario. Le aree per l'istruzione, le aree per interesse comune, gli spazi pubblici attrezzati a parco e per il gioco e lo sport sono considerati come quei luoghi al servizio dei cittadini e che Landry celebra come luoghi di sviluppo della creatività (ivi, p. 119), data la possibilità che gli stessi offrono per lo scambio interpersonale e in virtù delle relazioni che vi si sviluppano, andando oltre la cerchia familiare. Inoltre, lo spazio pubblico si caratterizza per essere spazio di scoperta, di non conosciuto, di espansione dei propri limiti e di sorpresa.

La penultima dimensione analizzata da Landry porta a esempio «the classic italian "piazza"» come elemento simbolico per antonomasia dello spazio pubblico, immaginandone una localizzazione baricentrica rispetto all'assetto cittadino e di forma quadrangolare, i cui quattro vertici simboleggiano le principali interazioni che animano la città: il potere spirituale-temporale; la cultura, la conoscenza e l'apprendimento rappresentate da scuole, università, librerie e musei; il potere politico; il potere commerciale, fatto di mercati e negozi.

La scuola, così come il centro cittadino, può essere definita come territorio neutrale, in quanto spazi che si caratterizzano per essere luoghi percepiti come sicuri, in cui le interazioni si distinguono per eterogeneità e mescolanza dei soggetti che li popolano in uno stile informale. La postura che viene generata da tali ambienti sostiene e favorisce lo sviluppo delle idee creative. Landry affianca a tali spazi pubblici anche quegli stessi spazi pubblici virtuali in cui scambi di idee e opinioni avvengono in modo naturale; traccia dunque una strada verso la necessità di combinare i due ambienti.

In tale prospettiva spazi e servizi interagiscono in un binomio indissolubile; tuttavia, le dinamiche dell'interazione rappresentano un nodo fondamentale: la loro accessibilità, varietà e distribuzione hanno un ruolo primario nella creazione di dinamiche creative nella città. Nell'ambito di questo processo il sistema educativo riveste un ruolo di primaria importanza nella sua dimensione di mettere in atto la conoscenza teorica, la trasformazione della conoscenza nell'applicazione.

Maggiore è la densità di relazioni e informazioni materiali e immateriali che si creano tanto più le pratiche creative avranno la possibilità di emergere e crescere in un circolo virtuoso.

Le arti sono infatti in grado di sostenere tale processo creativo nella loro dimensione rigenerativa: il riuso creativo di spazi generalmente abbandonati al degrado avvia un complesso processo che spesso conduce all'intera rivitalizzazione di un'area. La scuola è fatta di spazi, che non sempre si rivelano adeguati alle esigenze in continuo mutamento e talvolta rappresentano un limite, un confine invalicabile che non permette l'evoluzione così come richiesta o immaginata. È dunque necessario ricorrere al pensiero creativo e immaginare uno spazio oltre la sua dimensione fisica.

Si immagini lo spazio nella sua dimensione temporale: un'aula che non riceve sufficiente luce naturale e che si rivela dunque inadeguata a ospitare studenti e insegnanti per lo svolgimento di una lezione nella sua accezione più tradizionale, può trasformarsi in una camera oscura, in un laboratorio in cui allestire ambienti temporanei, in una sala in cui focalizzare la propria attenzione sui suoni. La riappropriazione di questi stessi spazi può e deve essere alla base della pratica quotidiana; soltanto attraverso la sistematizzazione di azioni volte allo sviluppo di un pensiero creativo si creano dinamiche che permettono di abitare un luogo, come inteso da La Pietra nella celebre espressione «Abitare è essere ovunque a casa propria». La possibilità di trovare soluzioni creative permette dunque di sviluppare il senso di appartenenza a quel determinato luogo.

4.1.7. *NETWORKING AND ASSOCIATIVE STRUCTURES*

Come sopra anticipato le dinamiche che si instaurano tra i servizi e gli spazi costituiscono di fatto le reti che connettono i nodi, le cui differenti identità emergono a scale di osservazione differenti. All'interno di una stessa città possono essere identificati elementi specificamente connotati se si assume un atteggiamento puntuale: esistono le piazze, i monumenti, le zone popolate da etnie differenti, grandi parchi. Ciascuno di questi nodi può essere pensato come parte di un'unica città o parte di un sistema tematico. La città stessa può essere nodo di altra rete. Esistono infatti reti locali e globali che possono tra loro essere comunicanti o porsi su piani paralleli. Landry teorizza lo stretto rapporto tra network e creatività, inteso come maggiore possibilità di interscambio. La dimensione relativa all'interazione conduce inoltre al rafforzamento e all'inclusione di soggetti e attori con necessità e peculiarità differenti. In tal senso la scuola si pone quale luogo chiave per rafforzare e condurre verso una società inclusiva, attraverso la trasformazione degli spazi in luoghi.

Il tema delle reti può inoltre essere esplorato attraverso la prospettiva UNESCO della Rete delle città creative, in cui sono chiamate in causa l'ottica scalare e le dimensioni locale e globale che contribuiscono ad alimentare e caratterizzare i sistemi considerati. La rete nasce nel 2004 e ad oggi conta 295 città in tutto il mondo, 13 di queste si trovano in Italia. Nonostante i nodi che compongono questa fitta trama abbiano caratteristiche estremamente differenti, sono accomunate dalla volontà di cooperare avendo «identificato la creatività come elemento strategico per lo sviluppo urbano sostenibile»[3].

Dunque, creatività e sostenibilità si uniscono e si articolano in sette differenti aree ascrivibili alla sfera artistica: si tratta infatti di musica, letteratura, artigianato e arte popolare, design, *media arts*, gastronomia, cinema.

Landry (2008, p. 129) individua quale elemento portante delle reti di città creative quello di un «codice genetico», estendendo così il tema della rete alle città creative, e per mano stessa dell'autore al tema della responsabilità civica, perseguibile attra-

3. Cfr. https://www.unesco.it/it/italianellunesco/detail/191.

verso l'educazione. I processi di apprendimento riflessivi sono uno dei fattori chiave della città creativa (ivi, p. 131): la possibilità di confronto e apertura tra città creative conduce alla possibilità di ispirarsi a buone pratiche senza tuttavia rimanervi ancorati, nell'intento di andare oltre le stesse e operare al margine, per cogliere le peculiarità della propria realtà. L'invito è dunque quello di far emergere da ogni singola realtà, da ogni singola scuola, quel codice genetico costituito dall'insieme di valori e azioni di chi ogni giorno fa la scuola.

4.2
La riappropriazione dello spazio

La celebrazione dello spazio come terzo educatore (Malaguzzi, 2010) ben rappresenta l'importanza che il "luogo scuola" riveste nell'azione educativa. La natura dello spazio, soprattutto quello costruito, è tuttavia spesso ingombrante.

Nel corso della storia e dell'evoluzione di un luogo si realizzano opere finalizzate a soddisfare specifiche necessità. Tali bisogni cambiano nel tempo e lasciano traccia della loro presenza attraverso manufatti estremamente statici. Gli stessi possono tuttavia essere volano per grandi cambiamenti. A Torino le Officine Grandi Riparazioni, un complesso di 20.000 mq, che fino agli ultimi decenni dello scorso secolo hanno rappresentato il luogo simbolo delle manutenzioni di mezzi ferroviari, sono state oggetto di un tale e profondo rinnovamento da essere insignite del Premio urbanistica 2015[4]. Tale processo di riqualificazione assume carattere esemplare e di eccellenza. Qualora analizzato con una prospettiva di lungo periodo e di riconversione di un'archeologia industriale, permette di affermare che la creatività nell'ambito dello sviluppo della città è intesa come processo più che come obiettivo (Grandi, 2010, p. 1040).

Spesso l'impatto di un'opera di tale portata si riverbera nel suo intorno e contribuisce alla ridefinizione dell'identità di un intero quartiere. Nonostante quello della *gentrification* sia un fenomeno complesso e in grado di assumere valenze estremamente differenti, se inteso come rigenerazione rispettosa del *milieu* risulta portatore di dinamiche eque e in grado di restituire alla comunità spazi che diventano nuovi luoghi.

Allo stesso modo si ricostruisce la scuola creativa. La possibilità di trasformare uno spazio passa attraverso un agire creativo. Il risultato di questo processo è la creazione di un luogo nuovo, in cui l'ambiente è pensato come elemento integrale dell'identità e della dimensione educativa. Lo spazio fisico di fatto è parte del sistema scuola, un sistema aperto che permette la circolazione di idee e saperi dal dentro al fuori e dall'esterno all'interno. La riappropriazione della dimensione territoriale e comunitaria è un processo articolato, in cui chi abita la scuola ne rappresenta la linfa vitale.

4. UrbanPromo. Categoria Qualità delle infrastrutture e degli spazi pubblici (https://urbanpromo.it/2015/premio-urbanistica-i-vincitori/).

Riferimenti bibliografici

BIELLI O. *et al.* (2022), *Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del* service learning, in "IUL Research", 3, 5, pp. 122-39.

BRUSA PASQUÉ E. (2020), Genius loci*: To Save the Landscape*, in "AND. Rivista di architetture, città e architetti", 38, 2, pp. 92-9.

CARTA M. (2008), *Le città creative in Europa. Scenari e progetti*, in "Complessità e sostenibilità: il territorio e l'architettura", 7, pp. 1-18.

ID. (2011), *Città creativa 3.0. Rigenerazione urbana e politiche di valorizzazione delle armature culturali*, in M. Cammelli, P. A. Valentino (a cura di), Citymorphosis*. Politiche culturali per città che cambiano*, Giunti, Firenze, pp. 213-22.

DEWEY J. (2015), *Esperienza, natura e arte*, Mimesis, Milano.

ID. (2020), *Arte come esperienza*, Aesthetica, Sesto San Giovanni.

FIORILLI C., DONATI M. (2014), *Le arti espressive a scuola*, in "Psicologia & Scuola", 36, pp. 35-42.

FLORIDA R. (2002), *The Rise of the Creative Class*, Basic Books, New York.

ID. (2005), *Cities and the Creative Class*, Routledge, New York.

GRANDI R. (2010), *Le città creative*, in "Il Mulino", 6, 10, pp. 1037-44.

GRISOLI L. (2023), *On Landscape Pedagogy: A Conversation with Michael Jakob*, in A. Capuano (ed.), *The Landscape as Union between Art and Science. The Legacy of Alexander von Humboldt and Ernst Haeckel*, Quodlibet, Macerata, pp. 342-9.

HARRIS A. (2007), *Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence*, in "International Journal of Leadership in Education", 10, 3, pp. 315-25.

LANDRY C. (2008), *The Creative City: A Toolkit for Urban Innovators*, Routledge, New York.

LINO B. (2014), *La città creativa/attiva: un laboratorio permanente*, in "Re-verse Magazine", settembre, p. 26.

MALAGUZZI L. (2010), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.

MORINI E., NENCIONI P. (2022), *Leadership condivisa per la scuola che apprende*, in "IUL Research", 3, 5, pp. 6-28.

NORRIS-TIRRELL D., LAMBERT-PENNINGTON K., HYLAND S. (2010), *Embedding Service Learning in Engaged Scholarship at Research Institutions to Revitalize Metropolitan Neighborhoods*, in "Journal of Community Practice", 18, 2-3, pp. 171-89.

PRATT A. C., D'OVIDIO M. (2014), *Quale cultura per la città creativa*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano.

ROONEY R. (2004), *Arts-Based Teaching and Learning: Review of the Literature* (prepared by Westat for VSA Arts).

UNESCO (1996), *Learning the Treasure within*, UNESCO Publishing.

ID. (2022a), *Peer-to-Peer Learning Builds Stronger Policies for Creativity*, UNESCO Publishing.

ID. (2022b), *Re | Shaping Policies for Creativity*, UNESCO Publishing.

ID. (2023), *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*, UNESCO Publishing.

5
Il «magico "se"» del teatro nei percorsi scolastici. Alcune questioni aperte

di *Claudia Chellini*

5.1
Il «magico "se"»

Date sfogo all'immaginazione, createvi un magico "se" e delle circostanze. Essi prenderanno subito vita e si fonderanno con la vita del corpo, evocando le azioni fisiche (Stanislavskij, 2023, p. 218).

Konstantin Stanislavskij è stato uno dei grandi registi-pedagoghi del Novecento che ha rivoluzionato il ruolo del regista, il lavoro dell'attore e il concetto stesso di teatro. Alla fine dell'Ottocento, infatti, il teatro era considerato solo nella sua dimensione spettacolare, occupato da attori che accentravano su di sé tutta l'attenzione con la loro recitazione enfatica, abituati a lavorare nelle continue produzioni che si allestivano velocemente una dopo l'altra. Con il lavoro e la riflessione portata avanti da Stanislavskij, e poi dagli altri registi-pedagoghi[1], il teatro diventa prima di tutto formazione, laboratorio, ricerca. «Ad opera dei registi pedagoghi il teatro divenne, nel Novecento, luogo di elezione, sia della sperimentazione culturale e artistica, sia di ricerca umana e filosofica» (Miglionico, 2009, p. 34).

Questo avviene perché si rinnova il concetto di professionalità attoriale, ponendo l'attore e la sua emotività al centro dell'azione teatrale.

E proprio da un avvenuto spostamento dell'attenzione, che dallo spettacolo come fine ultimo dell'esperienza teatrale si è focalizzata sull'attore come protagonista del processo di rinnovamento del teatro, nasce l'incontro senza precedenti tra pedagogia e teatro, come coincidenza di intenti e di interessi: il teatro diventa luogo della scoperta e valorizzazione delle possibilità espressive dell'uomo, luogo in cui la sua creatività e fantasia si manifestano liberamente (Oliva, 1999, p. 20).

Si apre così la strada al teatro-laboratorio, caratterizzato da un profondo legame tra pedagogia e arte teatrale, in cui scoprire e sviluppare la capacità creativa dell'attore. Il lavoro di preparazione degli spettacoli diventa quindi un percorso formativo di cre-

1. Vsevolod Èmil'evič Mejerchol'd, Jacque Copeau, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugenio Barba, per citare solo i più famosi.

scita personale prima ancora che professionale, costellato di esercizi in cui sperimentare le capacità e le possibilità di espressione del proprio corpo, accompagnati da una profonda riflessione, grazie alla quale acquisire consapevolezza di ciò che si è vissuto e conosciuto di sé stessi. L'attore così si forma un bagaglio di esperienze, fatto di gesti, movimenti, emozioni, registri vocali tutti connessi fra loro, al quale attingere quando in scena rappresenta un personaggio.

Questo modo di interpretare il lavoro dell'attore, e in sostanza questo approccio al teatro, si è sviluppato nel corso di tutto il Novecento e quando la pedagogia teatrale ha incontrato quella scolastica; negli anni Sessanta, l'incontro ha dato l'avvio a quello che oggi chiamiamo teatro educazione, a indicare «nell'insieme, tutte quelle attività collegate al teatro e realizzabili in ambito educativo e rivolte sia ai docenti che agli alunni» (Perissinotto, 2001, p. 30). Non è stata la prima volta che teatro e scuola si sono incontrati. Il teatro era già utilizzato negli Inns of Court, le corporazioni o collegi degli avvocati inglesi che, sorti nel Trecento, dall'epoca dei Tudor, si configurarono come dei veri e propri luoghi di formazione alla professione legale, in cui gli studenti si esercitavano in attività teatrali: dalla lettura pubblica a vere e proprie messe in scena di dibattimenti (Freda, 2014). Era uno strumento educativo tipico delle scuole gesuitiche, sia nell'esercizio della declamazione e dell'arte della parola, sia nella visione di spettacoli moralmente educativi (D'Amante, 2013), era inserito nei programmi scolastici italiani come strumento di apprendimento della lingua nazionale già a partire dalla Riforma Gentile (R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185) e, in tempi più recenti, è stato al cuore della sperimentazione educativo-teatrale di Don Bosco (Bongioanni, 1977).

Ma ciò che avvenne negli anni Sessanta fu l'inizio del rapporto fra la scuola e un certo modo di intendere il teatro, che presuppone il lavoro fatto a partire dall'inizio del secolo dai registi-pedagoghi e tenta di guardare oltre: si aprì la stagione dell'*animazione teatrale* (Mamone, Miglionico, 2020). Erano gli anni immediatamente precedenti il Sessantotto e nel mondo del teatro si faceva sentire un bisogno di rinnovamento drammaturgico e attoriale (Quazzolo, 2014) per riportare l'attenzione sul processo teatrale, sul lavoro del laboratorio e sulla formazione dell'attore, sul gruppo e sulla comunità. D'altra parte erano gli anni in cui anche nella scuola si esprimeva un radicale bisogno di innovazione didattica e organizzativa per un'educazione scolastica improntata alla democrazia e alla libertà espressiva (Rizzi, 2021). Nel momento in cui l'animazione teatrale entrò a scuola, lo fece per «promuovere una nuova forma di didattica che vedesse la scuola come un luogo dove docenti e discenti potessero crescere assieme» (Quazzolo, 2014, p. 22), proponendo strategie pedagogiche funzionali al libero sviluppo dei bambini e dei ragazzi.

Ma torniamo alle parole di Stanislavskij, che in due frasi fornisce i punti salienti sui quali si basa il laboratorio teatrale per gli attori e, analogamente, quello di teatro educazione per gli alunni e gli studenti della scuola.

Il regista parla *in primis* di immaginazione e di «magico "se"». Il «magico "se"» è quel processo con il quale l'attore si immedesima nel personaggio (Sinigaglia, 2018), analogo a quello che più prosaicamente chiamiamo "come se". Tutto il teatro, possiamo dire, è un "come se". L'attore fa come se fosse il personaggio che interpreta e lo spettatore

fa come se l'attore fosse il personaggio che interpreta; la scenografia è come se fosse il paesaggio o la casa in cui accade la storia; la storia è come se fosse realmente accaduta, e via dicendo. È un concetto che si avvicina a quello di gioco simbolico (Piaget, 1972), quello in cui i bambini fanno "come se", prima in modo semplice poi sempre più complesso: come se il bastone fosse un cavallo, come se loro stessi fossero un genitore con il piccolo (impersonato da bambole e bambolotti), come se fossero l'adulto che prepara il pranzo per tutti, il potente mago che combatte il cattivo ecc. Il bambino comincia a sperimentare il gioco simbolico perché si è formato un embrione di capacità di simbolizzazione e a sua volta il gioco simbolico supporta lo sviluppo della simbolizzazione, che si intreccia con il pensiero metaforico e narrativo, astratto e creativo.

Adottando come prospettiva quella dell'intera vita umana, si osserva che il gioco simbolico non è legato esclusivamente a una specifica età dell'infanzia: il gioco di imitazione, i giochi di invenzione e di travestimento, le diverse forme di drammatizzazione e i giochi di ruolo sono propri di tutte le età (Antonacci, 2011).

Donald Winnicott parla di "fenomeni transizionali" (2006) che si osservano nella fase di passaggio dallo stato fusionale con la madre a quello del distacco, in cui il bambino è in rapporto con la madre e con l'oggetto che la rappresenta (l'oggetto transizionale), come qualcosa di esterno e separato. Tali fenomeni si collocano entro quell'area esperienziale intermedia in cui il bambino sperimenta la differenziazione fra il sé e la realtà esterna: sperimenta cioè lo spazio simbolico, quello in cui si mette in atto una negoziazione fra le spinte interne e la realtà, provando a interpretare la realtà, a manipolarla, in sostanza a giocarci, per formarsi un'immagine del mondo. Questa esperienza non si esaurisce certo con l'infanzia, perché nel corso di tutta la vita l'immagine del mondo che ci siamo formati viene modificata e aggiornata, mettendo la realtà interna, che può cambiare nel corso degli anni, in relazione con la realtà esterna che è diversa a seconda dei contesti che via via abitiamo (Dallari, 2012). Nella condizione adulta i fenomeni transizionali, di cui fa parte il gioco simbolico dei bambini, assumono una configurazione culturale che si arricchisce della possibilità e della capacità di rivolgersi alla comunità e quindi di essere trasmessi alle generazioni future, e si chiamano ad esempio poesia, musica, pittura, religione, arte, letteratura, teatro.

In particolare, il teatro è una sorta di forma "adulta" di gioco simbolico, dal quale si differenzia in quanto gioco regolato. Perché funzioni, infatti, tutti devono rispettare alcune regole senza le quali sarebbe impossibile la libera espressione di tutti: c'è un copione da seguire, i tempi in cui entrare in scena sono stabiliti, è necessario lasciare lo spazio agli altri e allo stesso tempo occupare il proprio, e via dicendo.

All'interno del percorso scolastico, proprio per la sua natura di "come se" regolato, il teatro può supportare il manifestarsi e lo sviluppo del gioco simbolico, aiutando il bambino, e l'adolescente, nella sua attività di simbolizzazione, nella sua scoperta dell'altro, nel processo di decentramento e nella capacità, quindi, di mettersi nei panni altrui. Contribuendo così anche alla scoperta di sé, della propria identità, delle proprie caratteristiche e delle proprie potenzialità, in rapporto ovviamente con sé stesso, ma anche, e forse soprattutto, con gli altri e con i contesti in cui agisce.

Si tratta di un percorso di crescita che attraversa tutta la vita, e per il quale il teatro a scuola può rappresentare un momento di esperienza del tutto particolare o un elemento di continuità verticale, con una progettualità che accompagna il bambino nel suo sviluppo fino all'adolescenza e alle soglie dell'età adulta, proponendo *circostanze* (come le chiama Stanislavskij) che, con l'aumentare dell'età, diventano sempre più complesse, ma anche un po' più dense dal punto di vista emotivo: proponendo situazioni prima semplici e schematiche e poi sempre più ambivalenti con dilemmi etici e morali, con cambiamenti di registro sempre più difficili perché repentini o complessi ecc. Con l'aumentare dell'età, con la maturazione del pensiero e il perfezionamento del linguaggio, progredisce e si raffina anche la capacità metariflessiva: il teatro può contribuire a questo processo grazie alla natura del lavoro tipico di un laboratorio teatrale, basato sull'osservazione e la pratica riflessiva sempre presente in ogni momento, come attività di pensiero sia contestuale all'azione, che consente di decidere come muoversi, sia successiva all'azione, che consente di riflettere su cosa si è fatto e come, sulle emozioni provate, sui blocchi, sulle facilitazioni. Pratica, quest'ultima, che realizzandosi a ogni incontro consente di ricostruire l'esperienza nel suo complesso, mettendo a fuoco i pensieri agiti nel corso dell'esperienza, disegnando la geografia delle emozioni vissute, valutando gli esiti conseguiti.

Quindi «magico "se"» e «circostanze» sono strumenti indispensabili: l'immaginazione che costruisce lo spazio finzionale e una situazione che fornisce le coordinate di comportamento. Ma c'è un altro elemento irrinunciabile per l'arte del teatro: il corpo. Nella citazione posta in apertura a questo contributo, Stanislavskij parla di «azioni fisiche», un concetto da lui sviluppato e poi approfondito da Jerzy Grotowski, altro regista-pedagogo maestro del teatro novecentesco, che le definisce come «una serie di semplici atti fisicamente tangibili, diretti a un obiettivo concreto» (Grotowski, 2014, 27) preciso e consapevole. Al centro del lavoro dell'attore si trova quindi il riconoscimento del ruolo della fisicità del corpo nelle interazioni umane, e quindi sulla scena. È l'*azione fisica* il cuore del lavoro dell'attore, che è chiamato non a concentrarsi sullo stato emozionale del personaggio da interpretare, ma sulle azioni e i gesti connessi: sono loro che si fanno latori dei sentimenti e delle emozioni all'attore e per suo tramite allo spettatore.

> Il gesto controllato, la sua ripetizione, la ricerca del "pilota interiore", il controllo del respiro, la conoscenza della voce, l'impadronirsi del movimento, il riconoscimento dello spazio non sono mai artifici o tecniche di formazione, per così dire "alternativa", dell'attore, ma tappe di un percorso pedagogico prolungato che mira alla concentrazione e alla riflessione, all'abbandono della necessità quotidiana, alla ricerca della motivazione nella profondità del sé: in sostanza un percorso verso l'essenza creativa e non imitativa nel lavoro dell'attore, definitivamente fuori dal concetto di imitazione e di naturalistica rappresentazione della realtà esteriore (Seragnoli, 2006, p. 227).

Nel laboratorio teatrale, quindi, si lavora quotidianamente sul corpo, con «un insieme di esercizi, ripetuti e variati nel tempo, che portano l'attore alla conoscenza delle particolarità del proprio corpo fisico e alla capacità di plasmarne la materia organica in forme, movenze, figure, destinati a modellare le proprie energie» (Pellerey, 2017, p. 220).

Si tratta di un lavoro tecnico fatto di esercizi puramente fisici ma che «coinvolge l'attore in quanto essere umano integrale: corpo, mente e anima, esterno e interno, espressività ed emozioni, non più divisi e separati» (De Marinis, 1997, pp. 163-4).

5.2
Processo *vs* performance

Nel dicembre 2022 l'INDIRE e l'Associazione delle reti teatrali italiane (ARTI) hanno dato avvio a un intervento formativo nazionale sul teatro educazione rivolto a insegnanti di ogni grado, educatori dei servizi per l'infanzia e artisti. Il corso, che è alla sua seconda edizione, è ancora *in fieri* e si concluderà alla fine del 2023. Delle oltre 2.200 persone iscritte, poco meno della metà non aveva mai frequentato una formazione sul tema e sempre poco meno della metà non ha mai realizzato percorsi di educazione teatrale con bambini o ragazzi. Gli altri hanno invece già lavorato in questo ambito nelle scuole o nei servizi educativi per l'infanzia. Si è chiesto loro se le attività si configurassero come percorsi di fruizione di spettacoli artistici, percorsi laboratoriali che prevedevano uno spettacolo finale o laboratori che non avevano come esito una messa in scena. È risultato che nel 65% dei casi i laboratori si sono conclusi con uno spettacolo finale.

Questa informazione ci sembra interessante perché sottende l'idea dell'educazione teatrale come di un lavoro finalizzato a una performance pubblica, a uno spettacolo.

Nella riflessione della pedagogia teatrale, come in quella educativa, la questione del rapporto fra processo e prodotto è ancora spinosa: il processo di crescita che si attua vale di per sé o è necessario un momento in cui si mostri in un prodotto?

Come abbiamo accennato, i registi-pedagoghi hanno impresso un cambiamento fondamentale nella formazione dell'attore, puntando l'attenzione sul processo che avviene durante le prove, che si configurano come un vero e proprio laboratorio in cui l'attore vive una crescita personale e professionale. Traslando questo lavoro nel campo educativo e inserendolo nel contesto del percorso scolastico, i termini della questione non cambiano nella sostanza, e la domanda se è necessario orientare il laboratorio teatrale a scuola a una performance finale diventa una questione inevitabile. Se non si può pensare a un attore professionista che non si esibisca in pubblico, si può forse pensare a bambini e ragazzi che giochino al teatro senza mostrarsi al di fuori dello spazio protetto del laboratorio.

Tra gli operatori teatrali c'è chi nega totalmente l'esigenza di finalizzare il processo laboratoriale alla rappresentazione, poiché questo inficerebbe la positività del percorso innestando rivalità e gerarchie, procurando ansie per l'esibizione, rubando per l'allestimento del tempo che sarebbe più fruttuoso dedicare al percorso sul sé. C'è chi invece legge i prodotti conclusivi come un elemento fondamentale del cammino, senza i quali verrebbe a mancare la tensione motivazionale per giustificare il percorso di educazione teatrale; inoltre, per i sostenitori della rappresentazione finale questa si porrebbe come momento di gratificazione e di riconosci-

mento del proprio lavoro, nonché come spunto di verifica. Non bisogna, infine, dimenticare che se si parla di laboratorio teatrale si fa riferimento a un preciso ambito, quello teatrale, appunto, che vede la propria essenza nella rappresentazione e nell'incontro con il pubblico (Oliva, 2010, p. 251).

Le due posizioni si affrontano come due polarità anche in campo educativo, cercando di appianare l'ambivalenza insita nel concetto di educazione che indica sia la realizzazione di un processo di crescita sia il suo esito (Macchietti, d'Aniello, 2015).

Chi pone l'accento sul processo di educazione teatrale, escludendo la rappresentazione finale, chiude il lavoro all'interno del gruppo in formazione, lasciando che l'alunno o lo studente decidano se, quando, come e dove provare a mettere in gioco quanto appreso durante il laboratorio. Il pericolo di questa posizione è che il bambino o il ragazzo sia lasciato solo in questa prova, senza il supporto dei compagni che hanno lavorato insieme a lui e senza la guida del conduttore, che non può quindi cogliere l'occasione per un'ulteriore riflessione e un ulteriore passo nell'apprendimento.

D'altronde, coloro che vedono nello spettacolo il fulcro intorno al quale costruire l'educazione teatrale rischiano di basare la propria attività su un modello fondato sul concetto che ad ogni intervento educativo sia possibile associare esiti prevedibili e predeterminabili, sottintendendo l'idea che il formatore abbia il pieno controllo della situazione educativa e dei discenti. Ecco quindi che il laboratorio diventa un training di esercizi mirati alla messa in scena, un percorso fatto di prove per lo spettacolo, con la possibilità concreta di far passare in secondo piano le piccole e grandi consapevolezze che si acquisiscono nel lento percorso di crescita personale innescato dal laboratorio.

Poco meno di dieci anni fa, Ken Robinson, con il suo stile icastico, utilizzava una metafora non nuova, ma che centra un punto fondamentale dell'educazione teatrale.

> Ho detto che l'istruzione è un processo biologico per il quale il paragone più azzeccato è quello con l'agricoltura. I giardinieri sono consapevoli di non essere loro a far crescere le piante. Non attaccano loro le radici, non incollano foglie e non dipingono i petali. Le piante crescono da sé. Il lavoro del giardiniere è creare le condizioni migliori perché questo succeda. I bravi giardinieri creano queste condizioni, quelli scarsi no. Con l'insegnamento è lo stesso. I bravi insegnanti creano le condizioni per l'apprendimento, quelli scarsi no. I bravi insegnanti sanno anche di non aver sempre il pieno controllo su queste condizioni (Robinson, 2015, pp. 124-5).

Creare le condizioni per l'apprendimento significa anche, nel nostro caso, costruire uno spazio in cui gli alunni e gli studenti sentano di potersi mettere in gioco.

Su questo terreno, crediamo, è possibile affrontare la questione di cui stiamo parlando. Partecipare a un laboratorio teatrale significa senza dubbio imparare a mettersi in gioco. Il laboratorio è uno spazio protetto, in cui si può fare e rifare un esercizio, un gesto, una scena, e questo consente di sperimentarsi e conoscersi, nei propri limiti e nelle proprie risorse, acquisendo strumenti sempre più raffinati e potendo trasferire questo apprendimento nelle altre aree disciplinari e di vita.

Ma anche salire su un palcoscenico significa mettersi in gioco.

Ricordo che per me non fu facile approcciarmi al teatro [...]. Mi vergognavo a recitare in pubblico e mi chiedevo come facessero alcuni miei compagni [...].

Con dedizione e costanza lo spettacolo ha preso via via forma, e ricordo che fu un successo. Sicuramente per me è stata una sorta di vittoria personale e mi ha insegnato che a volte serve uscire dalla propria "comfort zone" per esplorare qualcosa di nuovo.

Non so se sia una coincidenza, ma lo stesso anno ho iniziato pattinaggio artistico e l'anno seguente ho iniziato ad esibirmi in pubblico (Chellini, Carli, 2019, p. 65).

Il ricordo di questa studentessa pone l'accento su una questione interessante: la messa in scena finale ha rappresentato uno scopo visibile e condiviso con il gruppo, a cui tendere con il lavoro del percorso laboratoriale. Ciò naturalmente non esclude l'attenzione al processo: è importante ricordare che il contesto scolastico è ben diverso da quello professionale, dal quale può mutuare l'impostazione pedagogica e le tecniche, ma non la funzione complessiva. Nella scuola sono presenti bambini e ragazzi, con background culturali diversi, desideri diversi, personalità diverse, che si trovano in momenti diversi del loro sviluppo. E volendo portare il teatro a tutti, è necessario immaginare percorsi che possano arrivare a tutti, far sentire tutti inclusi. Fornire al laboratorio uno scopo esterno, centrato sul *fare* e sul fare qualcosa di condivisibile con la comunità di riferimento (scuola-famiglia-territorio) può essere utile sotto almeno due punti di vista. Da una parte rappresenta un modo per aiutare i bambini e i ragazzi a dare un senso all'esperienza che stanno vivendo durante il percorso formativo, finalizzandola a qualcosa di concreto, che abbia una forma visibile a sé stessi e comprensibile a un pubblico. Dall'altra parte la rappresentazione finale assume i caratteri di una vera e propria attività didattica, un compito di realtà in cui convogliare quanto appreso e sperimentato nel laboratorio; ha qualcosa di analogo a quelle che Abraham Maslow (1971) chiama *esperienze di picco*, momenti in cui si avverte che tutte le proprie risorse puntano a un unico obiettivo, ci si sente una persona «più integrata e meno scissa, più aperta all'esperienza», «più pienamente funzionante» (ivi, p. 105). Momenti in cui si dà possibilità di un radicamento profondo di quanto sperimentato e appreso.

La rappresentazione finale è in questo senso una fase parte integrante del processo laboratoriale e come tale va considerata nella progettazione didattica.

5.3
Vedere teatro *vs* fare teatro

Le forme di educazione teatrale ormai stabilizzate nel sistema di istruzione e formazione italiano si possono dividere in due grandi aree: "vedere teatro" e "fare teatro". Questi due concetti si sviluppano da due prospettive da sempre esistenti in ambito teatrale, quanto meno fin dall'epoca dell'antica Grecia. Se infatti dal punto di vista etimologico si fa risalire la parola "teatro" alla radice del verbo greco *theáomai* che significa "guardare", esiste un'altra parola che vi si affianca e tutt'oggi qualifica ciò che ha a che fare con le azio-

ni e le storie del teatro: "dramma", che deriva dal verbo greco *dráo*, che significa "agire". Visione e azione, due termini imprescindibili connessi con l'arte teatrale.

In campo educativo i due termini indicano due modi di approcciarsi al teatro a scuola, fra loro complementari e integrabili.

Quando si parla di "vedere teatro", ci si riferisce alla cosiddetta *didattica della visione* (DDV).

> Per DDV s'intende quell'insieme di procedimenti e tecniche finalizzate alla formazione dello spettatore teatrale, cioè di colui che sa vedere quel particolare oggetto d'arte, nato per essere visto, che è lo spettacolo teatrale. L'esigenza, sempre più sentita, di accompagnare il fruitore di un'arte verso una maggiore consapevolezza – dunque una più elevata capacità di godimento e di attenzione critica – nella sua posizione di lettore, di ascoltatore o di spettatore nel caso specifico del teatro, ha portato alla sperimentazione e al consolidamento di pratiche formative rivolte in maniera mirata a pubblici diversi (D'Ambrosio, 2019, p. 122).

Si tratta di percorsi realizzabili in molti e diversi contesti compresa la scuola, in cui si accompagnano gli spettatori di qualunque età alla visione di spettacoli teatrali, con la precisa «consapevolezza che "imparare a vedere" è il risultato di un processo» (ivi, p. 124). In questo tipo di attività si promuove una dimensione spettatoriale attiva. I bambini sono chiamati a partecipare all'interazione con l'attore in una sorta di co-costruzione di una rappresentazione volutamente flessibile e aperta; mentre negli spettacoli per adolescenti e adulti le forme di partecipazione sono meno presenti, in considerazione della maggiore capacità di attenzione degli spettatori e della complessità della storia e della messa in scena.

L'accompagnamento alla visione è realizzato in tre momenti:

– uno o più incontri di preparazione in cui si può lavorare sulle attese e le curiosità, le conoscenze e le ipotesi su ciò che si andrà a vedere, sui contenuti che saranno trattati a teatro, sui significati di una particolare messa in scena, ma anche sul comportamento dello spettatore che consente a ciascuno di godere dello spettacolo;
– fruizione condivisa dello spettacolo: come mostrano gli studi antropologici, il teatro è un rito sociale (Tuner, 1986), in cui sono compresenti la dimensione dell'esperienza estetica, razionale, emotiva individuale e la dimensione comunitaria, ben presente e compresa fin dalle prime antiche riflessioni sul teatro (Aristotele, 2008);
– uno o più incontri successivi alla visione dello spettacolo, in cui parlare, discutere di ciò che si è visto, riportare le proprie impressioni e critiche, realizzare attività specifiche come ad esempio scrivere una recensione.

> È il momento finale che chiude l'episodio "siamo andati a teatro", ed è fondamentale per il pubblico giovane e giovanissimo perché può costituire una forte spinta a continuare l'esplorazione sia allargando le proprie conoscenze sull'arte del teatro, sui testi, sulle regie, sui generi; sia a frequentare ancora il teatro riuscendo persino a superare la delusione di uno spettacolo non gradito. Il "dopo" consolida l'esperienza fatta, aggiungendola al bagaglio culturale dello spettatore (Albani, Perissinotto, 2012, p. 5).

Gli incontri possono essere tenuti dagli insegnanti, adeguatamente formati. La compresenza di un artista, magari della compagnia che propone lo spettacolo, rende il percorso di didattica della visione maggiormente tecnico e ancorato dentro le caratteristiche dell'arte teatrale.

"Fare teatro" rimanda al concetto di laboratorio che rappresenta la possibilità di uno spazio e un tempo di sperimentazione delle proprie capacità espressive e creative. Questo implica un percorso di varia lunghezza che prevede esercizi e attività che, come abbiamo visto nel PAR. 5.1, richiamano quelli realizzati dagli attori: la conoscenza di come si muove il corpo, delle sue rigidità e delle sue possibilità, l'uso della voce, la scoperta delle proprie emozioni e delle reazioni connesse, la relazione con gli altri e con lo spazio ecc.

Elenchiamo qui alcune caratteristiche tipiche del laboratorio teatrale:

– fin dall'età più precoce, il gioco teatrale è certamente una creazione individuale, come il gioco spontaneo, ma è anche un'attività di gruppo, scoperta attraverso l'adulto conduttore;
– è un gioco regolato: le regole sono precise, esplicite e condivise; assume particolare rilevanza quella di accettare la partecipazione degli altri e la cooperazione fra tutti i componenti del gruppo;
– prevede la presenza di un adulto che autorizza, favorisce il gioco e soprattutto riconosce a ciascuno la possibilità di vedersi inserito in una situazione nuova, con un ruolo specifico;
– il linguaggio sperimentato è certamente verbale, soprattutto dai 5-6 anni, ma a tutte le età si impara a conoscere e si sperimenta il linguaggio del corpo, con l'uso consapevole della mimica, del gesto, del movimento, della voce.

Attraverso l'esperienza teatrale si favorisce un'attività organica che esplora, oltre la razionalità, anche e soprattutto la sfera affettiva ed emozionale. Le attività proposte implicano un'attribuzione di significato ai propri movimenti, in relazione con le esperienze vissute e con le proprie conoscenze.

Le proposte di laboratorio teatrale non sono né possono essere univoche, neanche nella struttura. Hanno a che fare con il concetto di teatro (teatro di prosa, teatro danza, teatro sperimentale, teatro corporeo ecc.) e di teatro educazione (esperienza puramente estetica-creativa-affettiva, strumento di conoscenza e di acquisizione di competenze), con la scuola di provenienza e gli insegnamenti dei maestri (Stanislavskij, Grotowski, Copeau, Barba ecc.), ma anche con caratteristiche contingenti quali la composizione della classe, l'età dei partecipanti, il monte ore possibile ecc.

Il laboratorio teatrale può essere gestito da un insegnante della scuola, a patto che abbia acquisito la formazione specifica del professionista del teatro, o può essere gestito in collaborazione fra un docente della scuola e un artista teatrale.

I percorsi di didattica della visione e laboratoriali possono essere pensati in modo integrato, coniugando la visione e la sperimentazione, costruendo così dei percorsi didattici che intrecciano l'educazione all'arte e l'educazione con l'arte, due elementi che, sebbene possano essere distinti, sono però interdipendenti e necessari entrambi affinché le arti possano esprimere al massimo il proprio potenziale per bambini e ragazzi (Bamford, 2006, p. 71).

5.4
Docente *vs* artista?

Come si evince dal rapporto realizzato dalla rete Eurydice (2009) sull'educazione artistica a scuola, nei sistemi educativi europei la gestione della formazione teatrale di bambini e ragazzi è affidata, a seconda dei paesi, a professionisti diversi. Nelle scuole primarie è affidata soprattutto a «insegnanti generalisti», qualificati per insegnare tutte o quasi le materie del curricolo, mentre nelle scuole secondarie a «insegnanti specialisti» delle materie artistiche in generale o di un'arte in particolare (ivi, pp. 65 ss.). Per insegnanti specialisti si intendono sia docenti della scuola che hanno una specializzazione artistica, sia esterni, esperti o artisti, appositamente chiamati per quel corso di educazione artistica.

Nell'ambito dell'educazione teatrale, vigono due modelli, quello in cui si affida l'insegnamento a un docente unico e quello che vede la compartecipazione di due diverse figure professionali, una del mondo della scuola e una del mondo del teatro (rispettivamente modello anglosassone e modello latino nella riflessione di Facchinelli, 2011).

Il primo modello, presente soprattutto nei paesi di area anglosassone, prevede la figura del *drama teacher*, un docente specializzato nelle varie forme di *drama education*, che può essere inteso come: l'insegnamento e l'apprendimento sistematico e strutturato del teatro quale forma d'arte o strumento educativo; approccio che utilizza lo spettacolo dal vivo per trattare questioni educative, sociali e culturali; improvvisazione di situazioni per sviluppare competenze relazionali; teatro applicato o sociale; gioco drammatico specifico per i bambini della fascia 0-6 (Fan, 2023). Il *drama teacher* è presente nella scuola sia primaria che secondaria, dove il teatro è parte integrante del curriculum di studi. Esistono percorsi di studio, nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, che permettono di conseguire il titolo necessario a ricoprirne il ruolo.

In Italia questo modello ha cominciato a farsi spazio a partire dagli anni Duemila e sempre di più in concomitanza con la proposta di un'educazione teatrale curricolare e strutturata nell'offerta formativa della scuola. I docenti che utilizzano il teatro nella propria didattica quotidiana o che conducono laboratori stabili di teatro sono provvisti di una preparazione artistica ottenuta non all'interno del circuito della formazione iniziale o in servizio, quanto piuttosto perché sono componenti di compagnie teatrali o hanno frequentato percorsi specifici per la figura professionale di operatore teatrale nella scuola offerti da università e centri di ricerca teatrali[2].

Il secondo modello invece è imperniato sul concetto di collaborazione. Abbiamo sinteticamente descritto come in Italia l'educazione teatrale contemporanea affondi le sue radici nell'incontro avvenuto negli anni Sessanta del Novecento fra due mondi. Ciascuno dei due da allora, pur nella diversità delle forme teatrali proposte in ambito

2. Citiamo fra questi la figura di educatore alla teatralità promossa dal CRT teatro educazione, Centro di ricerche teatrali di Fagnano Olona (VA), e l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Brescia e Piacenza.

scolastico (animazione teatrale, teatro ragazzi, teatro scuola, rassegne ecc.), ha sempre avocato a sé un ruolo di primaria importanza nell'ambito dell'educazione teatrale (Perissinotto, 2001). Il docente della scuola in quanto portatore della competenza pedagogico-didattica, ma anche della conoscenza della classe e del contesto educativo, delle caratteristiche e delle finalità del percorso scolastico che alunni o studenti stanno realizzando, dei loro bisogni, dei loro talenti; l'artista in quanto esperto delle tecniche e dei linguaggi teatrali, ma anche professionista che calca il palcoscenico ed esperisce il teatro nella sua completezza, potendo portare così nella scuola una dimensione diversa con la quale bambini e ragazzi possano confrontarsi. Questa situazione ha imposto ovviamente una forma di partenariato fra docente e artista, implicando una continua negoziazione finalizzata a progettare il percorso, gestirlo e valutarne i risultati. In questo tipo di lavoro comune ciascuno ha certamente la propria professionalità, ma anche bisogno di conoscere il mondo dell'altro e le sue specificità. E sappiamo che nella formazione iniziale degli insegnanti non è tradizionalmente contemplata l'educazione teatrale, come in quella di attori e registi non è contemplata la pedagogia.

Il teatro e l'educazione teatrale sono diventati quindi oggetto di molti corsi di formazione in servizio rivolti agli insegnanti di ogni grado e agli educatori dei servizi per l'infanzia, con l'intento di far conoscere ed esperire i fondamenti di questa arte, per poter scegliere in modo consapevole il tipo di teatro da proporre a scuola, capire l'obiettivo che si può perseguire, individuare la proposta artistica che meglio attiene agli alunni o studenti che si stanno formando.

Sulla formazione pedagogico-scolastica, per gli artisti che lavorano nell'ambito del teatro educazione, invece, bisogna ammettere che l'offerta è stata molto ridotta. Un'interessante esperienza è stata promossa ormai oltre vent'anni fa dall'IRRSAE Lombardia[3], che nell'anno scolastico 1999-2000 ha realizzato una specifica formazione rivolta ai diplomati delle accademie e scuole di arte drammatica della regione.

> [S]i trattava, nella fattispecie, di fornire a teatranti già formati [...] quelle informazioni, quelle occasioni di riflessione, quelle esperienze che li mettessero in condizione di calare la loro professionalità artistica nella dimensione educativa e didattica della scuola.
>
> Per ottenere questo scopo, ci si doveva muovere lungo due versanti: da un lato l'esplorazione della specificità del teatro della scuola, dall'altro la psicopedagogia dell'età evolutiva. A conclusione era previsto un momento di tirocinio, da realizzarsi nelle scuole (Facchinelli, 2001, p. 72).

Tra il 2006 e il 2010, sempre in Lombardia, è stata realizzata la prima fase del progetto *LAIV – Laboratorio delle arti interpretative dal vivo*, che ha chiamato insieme docenti della scuola e operatori teatrali per la progettazione partecipata di un «modello didattico contenente le linee guida per la realizzazione di laboratori teatrali, musicali o

3. Gli IRRSAE (Istituti di ricerca regionali, di sperimentazione e aggiornamento educativi) istituiti nel 1974 in ognuna delle regioni d'Italia, sono diventati IRRE (Istituti regionali di ricerca educativa) nel 1999 e cessati nel 2007, riassorbiti nell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, divenuta nel 2012 INDIRE.

di teatro musicale nelle scuole secondarie di secondo grado»[4]. Si tratta di «una sorta di formazione integrata» (Facchinelli, 2011, pp. 147-50) che ha rappresentato la prima fase di un percorso di co-costruzione e co-gestione dei laboratori teatrali nelle scuole fra le due figure professionali.

Come abbiamo già cursoriamente accennato (cfr. *infra* PAR. 5.2), anche l'INDIRE sta lavorando in questa direzione, nell'ambito di un protocollo d'intesa siglato con l'ARTI, realizzando ad oggi due percorsi formativi annuali[5] che si rivolgono sia agli educatori e ai docenti del sistema di istruzione e formazione, sia agli artisti del teatro e, più in generale, delle arti dello spettacolo dal vivo. Complessivamente si sono iscritte oltre 4.000 persone: l'87% è rappresentato da educatori di nido e docenti della scuola, l'8% da artisti e il restante 5% da dirigenti scolastici, educatori professionali, terapeuti, operatori sociali ecc. L'obiettivo principale è quello di rivolgersi a chi lavora nel sistema di istruzione e formazione, perché conosca il teatro nelle sue potenzialità educative, ma anche nei suoi più recenti ambiti di ricerca: il rapporto con le tecnologie, la commistione dei linguaggi, il teatro sociale, l'inclusione della disabilità, le tecniche e i linguaggi del teatro nella fascia 0-6 ecc. I corsi però sono aperti a tutti, e in questo senso leggiamo il piccolo numero di artisti che continua a seguire la formazione come un segnale di una consapevolezza che per entrare nelle scuole è necessario avere delle competenze specifiche che un percorso di formazione teatrale non fornisce.

Crediamo però che questo non sia sufficiente a far crescere l'intero sistema; sosteniamo infatti che a questo fine sarebbe opportuna una diversa modalità di formazione, che favorisse l'incontro fra docenti e artisti, lo scambio fra loro, la costruzione di un linguaggio comune. Pensiamo a percorsi di formazione congiunta, in cui i due tipi di professionisti lavorino insieme nelle attività proposte dai formatori e poi alla progettazione e realizzazione di attività teatrali per i bambini e i ragazzi. Questa formazione dei formatori che coniuga teoria e pratica, apprendimento congiunto e lavoro congiunto, ci sembra possa rappresentare una via affinché il modello partenariale rappresenti una valida soluzione per portare il teatro nella scuola, non solo nei progetti attuati in orario extrascolastico, ma anche come attività curricolare, affiancando e/o intrecciando le altre discipline.

5.5 Conclusioni

Dopo aver discusso delle caratteristiche fondamentali del teatro educazione a scuola, in questo capitolo abbiamo provato a tratteggiare gli aspetti principali di alcune questioni tutt'ora aperte. In particolare ci siamo sinteticamente occupati dell'oppor-

4. Cfr. https://progettolaivin.it/storia. Il progetto, realizzato da Fondazione CARIPLO in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia e la Regione Lombardia, e tuttora esistente, nel corso del tempo ha subìto degli ampliamenti e modifiche.

5. Cfr. https://teatroascuola.indire.it/.

tunità o meno di prevedere una performance a conclusione del percorso formativo; dell'articolazione dell'educazione teatrale in didattica della visione e laboratorio; della formazione dei formatori e le modalità della loro collaborazione.

Il concetto di "aperto" di tali questioni si configura in modo diverso in ciascuno dei tre.

Se infatti nel primo caso scegliere di finalizzare il lavoro del laboratorio in una messa in scena o uno spettacolo riguarda i fondamenti pedagogici e formativi su cui si basa la progettazione e l'attività del docente della scuola e dell'artista, nel secondo caso si è puntato a far emergere come "vedere" e "fare teatro" siano due aspetti dell'educazione teatrale che si completano, parti integranti entrambi dell'arte teatrale che per sua natura implica l'azione individuale e nel gruppo, come la fruizione individuale e condivisa. Per quanto riguarda invece il rapporto fra docente della scuola e artista e la loro formazione, dobbiamo rilevare che su tale questione, a lungo dibattuta negli anni Novanta (Perissinotto, 2001), la voce si è progressivamente affievolita, non perché non ci sia chi se ne occupa, citiamo a questo proposito anche il lavoro del tavolo formazione del Coordinamento delle realtà della scena contemporanea (CRESCO)[6], ma perché in questi anni ci si è concentrati sempre di più sui contenuti e i metodi dell'educazione teatrale e non sulla professionalità teatrale e pedagogica di docenti e artisti. Su quest'ultimo punto certamente il decisore ha un ruolo fondamentale, ma anche il mondo della ricerca può esprimersi, mettendo a disposizione dell'intero sistema il proprio *know-how* di contenuti e metodi.

Riferimenti bibliografici

ALBANI P. M., PERISSINOTTO L. (a cura di) (2012), *Didattica della visione. Strumenti e suggerimenti*, Agita Italia (presentato a IDEA "Drama/Theatre and Education" world congress, Parigi, 8-13 luglio 2013).

ANTONACCI F. (2011), Puer ludens. *Antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*, FrancoAngeli, Milano.

ARISTOTELE (2008), *Poetica*, Einaudi, Torino.

BAMFORD A. (2006), *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann Verlag, Berlin.

BONGIOANNI M. (1977), *Giochiamo al teatro. La proposta teatrale di Don Bosco. Dalla creatività spontanea alla teatralità testuale*, LDC, Torino.

CHELLINI C., CARLI G. (2019), *"Pòlemos is the Father of All". Process and Play the Conflict through the Theatre-Education*, in "QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies", XI, 3, pp. 55-67.

DALLARI M. (2012), *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento.

D'AMANTE M. F. (2013), *Teatro educativo dei primi gesuiti: dalla retorica alla drammatizzazione*, in "EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica", II, 2, pp. 55-74.

6. Cfr. https://progettocresco.it/tavoli-di-lavoro/.

D'AMBROSIO M. (2019), *Teatro scuola vedere fare*, Liguori Editore, Napoli.
DE MARINIS M. (1997), *Rifare il corpo: lavoro su sé stessi e ricerca sulle azioni fisiche dentro e fuori del teatro nel novecento*, in "Teatro e Storia: orientamenti per una rifondazione degli studi teatrali", 19, pp. 161-82.
EURYDICE (2009), *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.
FACCHINELLI C. (2001), *La formazione degli operatori teatrali*, in R. Di Rago (a cura di), *Il teatro della scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-4.
ID. (2011), *Drammatopedia*, Edizioni Corsare, Perugia.
FAN R. (2023), *Teacher Training and Professional Development in Drama Education: A Comparative Study of Methods and Impacts*, in "Migration Letters", 20, 7, pp. 835-44.
FREDA D. (2014), *«La terza Università d'Inghilterra». La formazione dei giuristi inglesi tra medioevo ed età moderna*, in P. Maffei, G. Varanini (a cura di), *La formazione del diritto comune. Giuristi e diritti in Europa (secoli XII-XVIII)*, Firenze University Press, Firenze, pp. 201-10.
GENTILE F. (2011), *Il nome prima del cognome. Il ruolo del laboratorio teatrale nella scuola secondaria di secondo grado. L'esperienza di progetto* LAIV – Laboratorio delle arti interpretative dal vivo, in "Comunicazioni sociali", 2, pp. 208-16.
GROTOWSKI J. (2014), *Testi 1954-1998*, vol. I: *La possibilità del teatro (1954-1964)*, Volo Publisher, Lucca.
MACCHIETTI S. S., D'ANIELLO F. (2015), *Parole e questioni dell'educazione*, Aras Edizioni, Fano.
MALCOVATI F. (1988), *Stanislavskij. Vita, opere e metodo*, Laterza, Roma-Bari.
MAMONE S., MIGLIONICO M. (2020), *Il legame tra l'animazione teatrale e l'educazione alla teatralità*, in "Scena", 100, pp. 35-51.
MASLOW A. (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio-Ubaldini, Roma.
MIGLIONICO M. (2009), *Il progetto educativo del teatro di Jacques Copeau e l'educazione alla teatralità*, Editore XY.IT, Arona.
OLIVA G. (1999), *Il laboratorio teatrale*, LED, Milano.
ID. (2010), *Educazione alla teatralità: il gioco dramamtico*, Editore XY.IT, Arona.
PELLEREY R. (2017), *L'uso sapiente del corpo e il linguaggio del teatro*, in "RIFL", 11, 2, pp. 217-29.
PERISSINOTTO L. (2001), *Teatri a scuola. Aspetti risorse tendenze*, UTET, Torino.
PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
QUAZZOLO P. (2014), *Il teatro a scuola*, in "Quaderni CIRD", 9, pp. 19-33.
R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185 (1923), *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, in "Gazzetta Ufficiale Parte prima", 250, pp. 6505-7.
RIZZI R. (2021), *La "cooperazione educativa" per una "pedagogia popolare"*, Edizioni Junior, Bergamo.
ROBINSON K. (2015), *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento.
SERAGNOLI D. (2006), *Il corpo ritrovato. Riflessioni sull'esperienza di laboratorio teatrale*, in A. M. Andrisano (a cura di), *Il corpo teatrale tra testi e messinscena*, Carocci, Roma, pp. 225-44.
SINIGAGLIA F. (2018), *Otello nel laboratorio di Stanislavskij: introduzione al metodo delle azioni fisiche*, Tralerighe libri, Lucca.
STANISLAVSKIJ K. S. (1996), *Il lavoro dell'attore su sé stesso*, Laterza, Roma-Bari.
ID. (2023), *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Laterza, Bari-Roma.
TUNER V. (1986), *Dal rito al teatro [1982]*, Il Mulino, Bologna.
WINNICOTT D. W. (2006), *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma.

6
La tecnologia come strumento educativo in ambito musicale: potenzialità nell'apprendimento

di *Marco Morandi*

6.1
Introduzione

La musica è una parte fondamentale dell'esperienza umana e può essere utilizzata per scopi diversi, come l'espressione di emozioni, la comunicazione con gli altri e l'apprendimento. L'educazione musicale è il processo di apprendimento e sviluppo delle capacità musicali e può essere svolta in vari contesti, come la scuola, la comunità e on line. È un processo che dovrebbe essere inclusivo e accessibile a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità o background; un processo *dinamico* caratterizzato dall'«importanza assegnata al metodo euristico, il metodo della ricerca o scoperta, o *problem solving*» (Delfrati, 2008, p. 186).

Le ricerche nel campo delle neuroscienze cognitive hanno ampliato significativamente la comprensione sul ruolo della musica nell'apprendimento e nello sviluppo cognitivo. Gli studi di Perkins e Salomon (1988) hanno rivelato i meccanismi di trasferimento dell'apprendimento, sottolineando come le competenze acquisite in un contesto possano influire positivamente su altre aree della conoscenza. La musica è stata riconosciuta come un'autentica forma di pensiero e un linguaggio complesso.

Le indagini di Mado Proverbio (2019, 2022) nel campo delle neuroscienze cognitive e della neuroestetica hanno illuminato gli effetti della musica sulla mente e sul cervello, evidenziando il suo impatto nella riabilitazione motoria e la sua relazione con la memoria. Inoltre, la ricerca di Schon (2018) ha dimostrato come la pratica musicale modelli le strutture cerebrali e influenzi funzioni cognitive come percezione, attenzione e memoria, contribuendo allo sviluppo di molteplici abilità parallele, inclusi aspetti sociali, motori, spazio-temporali, linguistici, di ascolto, di lettura e competenze logico-matematiche (Biasutti, 2015).

Proprio in questa direzione diversi autori concordano nel sottolineare che la musica a scuola

> non ha carattere professionalizzante, non mira a formare il concertista, il compositore o l'esecutore virtuoso. Il suo obiettivo piuttosto è creare le condizioni perché le bambine e i bambini possano conoscere e apprezzare questa arte [...]. Come ogni disciplina scolastica,

l'educazione musicale deve concorrere alla formazione complessiva della persona (La Face Bianconi, 2008, p. 15).

6.2
Educazione musicale e tecnologia: un quadro teorico

L'educazione musicale si evolve costantemente attraverso l'intersezione tra tecnologia e pedagogia, con un'enfasi crescente sulla personalizzazione dell'apprendimento, la promozione della creatività e lo sviluppo dell'apprendimento cooperativo.

Gli anni Ottanta sono stati un decennio di importanti cambiamenti nel campo della pedagogia e didattica della musica. In Italia, alcuni studiosi e insegnanti di musica iniziano a promuovere un nuovo approccio all'educazione musicale, incentrato sulla creatività e, più in generale, su un approccio globale all'educazione musicale come facente parte del bagaglio culturale dell'essere umano, pertanto fondamentale per il suo sviluppo personale e sociale.

Tra gli esponenti di questo nuovo approccio si intende menzionare Carlo Delfrati (2008), secondo il quale la creatività è la capacità di produrre qualcosa di nuovo e originale, e può essere applicata a diversi aspetti della musica, come la composizione, l'improvvisazione e l'interpretazione. Delfrati sottolinea che la creatività non è *innata*, ma può essere sviluppata attraverso la pratica e l'esercizio. Per promuovere la creatività musicale, gli insegnanti dovrebbero essere in grado di creare un ambiente di apprendimento inclusivo, attivo e cooperativo, che permetta agli studenti di sperimentare fuori dalla staticità dei confini stabiliti dall'insegnante stesso (ivi, p. 65).

Una creatività libera dagli schemi musicali convenzionali che porta Boris Porena (2017) a scrivere «non si riceve cultura se non si è in grado di produrne» (ivi, p. 8). Tale affermazione sottolinea l'importanza di andare oltre la semplice ricezione passiva di informazioni musicali e di sviluppare la capacità di creare, interpretare e produrre cultura musicale in modo autonomo: l'esperienza culturale e musicale è più significativa quando gli individui sono attivamente coinvolti nella produzione e creazione. In questo senso il ruolo dell'insegnante diventa cruciale nello sviluppo delle competenze degli studenti: l'insegnante è un operatore culturale, colui che promuove l'accesso ai beni culturali di una comunità, che deve avere conoscenze trasversali in ambito artistico-culturale e competenze relazionali; ricopre un ruolo importante nel processo di democratizzazione della cultura, avvicinando varie fasce sociali ad esperienze culturali e deve saper valorizzare le identità e le risorse culturali locali in ottica di promozione culturale diffusa. Una figura professionale poliedrica al servizio dell'educazione degli studenti e della comunità. Lo sviluppo della creatività musicale e la possibile uscita dai confini convenzionali richiedono un insieme di stimoli che non si limitano esclusivamente ai codici musicali tradizionali, ma che operano all'interno di un contesto più

ampio, all'interno di un percorso globale che, partendo dai fondamenti della musica convenzionale, si estende verso approcci interdisciplinari. In questo contesto, la tecnologia emerge come un possibile elemento catalizzatore, innescando circoli virtuosi attraverso l'integrazione di strumenti digitali, software di produzione musicale e risorse on line. L'utilizzo della tecnologia può così concorrere ad ampliare le possibilità creative degli studenti, permettendo loro di esplorare nuovi orizzonti e di arricchire il loro bagaglio musicale attraverso esperienze interattive e stimolanti e, allo stesso tempo, porre le basi per lo sviluppo di competenze pertinenti per l'era digitale.

Ripercorrendo brevemente il rapporto tra educazione musicale e tecnologia possiamo individuare alcuni autori che hanno influenzato il dibattito internazionale sul tema.

Uno dei primi e influenti pensatori sul rapporto tra educazione musicale e tecnologia è stato David Elliott, filosofo della musica canadese. Nella sua opera principale *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (1995), Elliott delinea una visione dell'istruzione musicale incentrata sulla dimensione personale, inclusiva e cooperativa, che i moderni strumenti *web-based* possono sostenere.

L'utilizzo della tecnologia in ambito musicale come strumento *nuovo* apre ampi spazi nell'educazione musicale.

> La tecnologia può essere utilizzata per personalizzare l'apprendimento musicale in modi che non erano possibili prima. Questo può aiutare gli studenti a imparare al proprio ritmo e in base alle proprie preferenze[...] ", "La musica, per essere davvero compresa e realizzata nel modo più completo possibile, deve essere personalizzata in relazione all'individualità, all'ambiente e alla storia di ognuno (ivi, pp. 8-46).

In ultima analisi, David Elliott dedica una rilevante attenzione all'aspetto cooperativo. Nel suo lavoro *Music Education as/for Artistic Citizenship* (2012) mette in evidenza l'importanza di adottare un approccio educativo che valorizzi l'esperienza condivisa di fare musica insieme. La sua teoria filosofica, denominata *praxial music*, delinea un modello di educazione musicale orientato alla persona, aperto e collaborativo. Tale approccio può essere rafforzato e implementato attraverso l'impiego delle moderne tecnologie *web-cloud-based*, che facilitano forme di apprendimento collaborativo a distanza.

All'interno del dibattito qui delineato nell'interessante volume curato da John Finney *et al.* (2010) vengono analizzati molti aspetti cruciali del rapporto fra nuove tecnologie e educazione musicale.

In particolare Finney evidenzia come il curriculum dell'educazione musicale di un giovane studente sia composto da *patterns* formali e informali, regolati e non regolati, sia all'interno che all'esterno dell'istituto scolastico. L'educazione musicale informale, come è comprensibile, si concentra principalmente al di fuori dell'ambito scolastico ed è identificata come il «regno della privacy» (ivi, p. 11), in cui lo studente elabora autonomamente un curriculum musicale privato, acquisito in modo informale.

Ma allora dov'è l'educazione musicale? La risposta è complessa: è presente ovunque, dentro e fuori la scuola. Essa è regolare, ritualizzata, spontanea, irregolare e permeata dalle ICT. L'apprendimento si manifesta contemporaneamente come un processo intenzionale e non intenzionale, formale e informale, casuale, spesso privato e guidato sia internamente che dall'ambiente esterno (*ibid.*).

Nello stesso volume, Brown e Dillon propongono un parallelismo tra tecnologie e configurazioni musicali tradizionali identificando «il computer come uno strumento, un gruppo in rete come una forma di ensemble e il cyberspazio come il luogo in cui fare musica» (ivi, p. 97).

Field propone sette strategie per armonizzare il repertorio della didattica musicale mediante l'utilizzo delle tecnologie che comprendono l'esplorazione delle scale e degli intervalli mediante la loro manipolazione informatica, l'aggiunta di timbri musicali World Music alle proprie composizioni mediante librerie di suoni campionati, approcci alla composizione musicale da musica concreta, approcci alla composizione da musica applicata, manipolazione e umanizzazione del suono, gestione digitale del ritmo e della forma musicale (ivi, pp. 156-68).

In continuità con tale visione Delfrati (2008) invita la scuola ad accogliere Internet e i docenti a esplorare le potenzialità della rete, dalla manipolazione del suono che porta a un'ibridazione dei generi musicali nominalmente più lontani, agli aspetti collaborativi e di community che aprono scenari per lo sviluppo dell'apprendimento:

> La multimedialità informatica, che ha rivoluzionato tanti aspetti della nostra vita, preme dunque alle porte della scuola, per essere adottata non solo come strumento nuovo per veicolare contenuti vecchi, ma come inedita metodologia matetica: ossia come modalità per condurre gli apprendimenti, per conoscere la realtà (ivi, p. 81).

Sugli stimoli forniti dal dibattito qui sinteticamente descritto si innesta il concetto dell'educazione musicale come processo personalizzato, creativo e collaborativo, che le tecnologie odierne possono implementare nella pratica didattica offrendo nuove opportunità.

6.3
Utilizzo della tecnologia per la scuola: il ruolo di INDIRE

L'introduzione della tecnologia in ambito educativo, come descritto nel PAR. 6.2, presenta diverse potenzialità. Gli strumenti oggi a disposizione possono costituire validi ausili per superare alcuni limiti tradizionali e rendere l'apprendimento più efficace e coinvolgente. Questi strumenti possono rivelarsi utili alleati per una didattica rinnovata e ancor più efficace, con particolare riferimento ai seguenti ambiti:

– personalizzazione dell'apprendimento. Gli strumenti tecnologici consentono agli insegnanti di adattare l'apprendimento alle esigenze individuali degli studenti, offrendo programmi e materiali educativi su misura;
– inclusione e differenziazione. La tecnologia può supportare l'inclusione degli studenti con esigenze speciali, fornendo strumenti di supporto e adattamenti per permettere a tutti gli studenti di partecipare pienamente;
– apprendimento attivo. La tecnologia favorisce l'apprendimento attivo, incoraggiando gli studenti a scoprire, esplorare e costruire conoscenza in modo più coinvolgente;
– apprendimento cooperativo. Le piattaforme e gli strumenti digitali consentono agli studenti di collaborare su progetti, lavorare insieme a distanza e condividere risorse; le piattaforme di apprendimento on line possono offrire esperienze collaborative, come la creazione di contenuti condivisi, lo svolgimento di attività di gruppo e la partecipazione a simulazioni o giochi educativi che richiedono interazione tra gli studenti;
– sviluppo di competenze trasversali. L'uso didattico della tecnologia aiuta a potenziare abilità relazionali, *problem-solving* e senso critico;
– innovazione e creatività. L'uso della tecnologia può stimolare l'innovazione e la creatività attraverso la produzione di contenuti multimediali, la creazione di progetti digitali e l'uso di strumenti di progettazione;
– monitoraggio e valutazione. I software educativi consentono un monitoraggio più efficace dell'apprendimento degli studenti e offrono strumenti per valutare il loro progresso in modo più dettagliato.

In Italia l'utilizzo delle tecnologie nella didattica è in continua crescita (Fiocchetta, 2010) e pienamente formalizzato a partire dal Piano nazionale scuola digitale (PNSD)[1] con l'obiettivo di rendere la scuola un ecosistema digitale inclusivo e innovativo.

INDIRE ha contributo a tale crescita attraverso attività di formazione e sensibilizzazione degli insegnanti all'uso delle tecnologie digitali, organizzando seminari e workshop per supportare gli insegnanti nella progettazione didattica di percorsi che vedono nelle tecnologie importanti alleati. Parallelamente, svolge attività di monitoraggio e valutazione dell'uso delle tecnologie digitali nella scuola: raccoglie dati e informazioni sull'utilizzo delle tecnologie digitali a scuola, al fine di individuare buone pratiche, promuovere la diffusione di modelli innovativi di didattica digitale e individuare le eventuali carenze strumentali.

A partire dalla rilevazione di queste ultime, INDIRE ha progettato, realizzato e implementato soluzioni tecnologiche innovative per la didattica, sviluppando strumenti e piattaforme che supportano l'apprendimento personalizzato, la collaborazione tra studenti e insegnanti e la valutazione delle competenze digitali.

Partendo dai concetti espressi, il gruppo di ricerca INDIRE ha progettato e sviluppato due prodotti che si avvalgono della tecnologia allo scopo di studiare l'impatto

1. Cfr. https://www.miur.gov.it/scuola-digitale.

sullo sviluppo delle competenze musicali di base e su aspetti legati alla composizione, all'inclusione e alla collaborazione fra gli studenti intorno ad un brano musicale.

I fondamenti teorici coinvolti nello sviluppo sono quelli già descritti:
– personalizzazione dell'apprendimento;
– inclusione e differenziazione;
– apprendimento attivo, apprendimento cooperativo,
– monitoraggio e valutazione.

I due dispositivi ideati e realizzati prendono il nome di MusicBlocks e A Band in a Cloud.

6.4
Strumenti ludici per l'apprendimento musicale mediante l'utilizzo di Lego: una breve rassegna della letteratura

I mattoncini Lego sono un gioco iconico che ha accompagnato l'infanzia di generazioni di bambini. Oltre al divertimento, i Lego possono essere anche un efficace strumento per l'apprendimento. Johan Roos e Bart Irwin Victor sono stati fra i primi ad intraprendere direzioni di ricerca «verso un nuovo modello di formulazione strategica intesa come gioco serio» (1999), un approccio trasversale che guida gli studenti e gli adulti, partendo da una situazione-problema reale, nella costruzione di una narrazione personale funzionale alla risoluzione del problema attraverso l'esperienza incentrata anche sull'utilizzo dei mattoncini Lego.

La metodologia *Lego Serious Play (*Roos, Victor, Statler, 2004) si basa sulle teorie costruttiviste dell'apprendimento, le quali enfatizzano l'importanza dell'esperienza pratica per l'acquisizione di nuove conoscenze. Secondo tale approccio pedagogico, sia i bambini che gli adulti sono in grado di apprendere messi nella condizione di costruire e sperimentare in prima persona attraverso l'azione. I mattoncini Lego forniscono proprio questo tipo di esperienza attiva e coinvolgente, permettendo agli studenti di sviluppare diverse abilità e competenze in maniera stimolante e divertente.

Da un lato, il gioco libero e creativo con i mattoncini offre la possibilità di dar sfogo alla propria immaginazione e fantasia, stimolando la creatività. Dall'altro, attraverso la costruzione di modelli e la risoluzione di piccoli problemi, i bambini e gli adulti riescono ad acquisire anche competenze più pratiche, come la manipolazione manuale, il lavoro di squadra e la capacità di trovare soluzioni innovative. Infine, grazie all'attività rappresentativa insita nel metodo, risulta più semplice comprendere anche concetti astratti, i quali prendono corpo nelle costruzioni realizzate (Miotti *et al.*, 2022).

In ambito musicale, Oestermeier *et al.* (2015) presentano un'applicazione innovativa per un tavolo interattivo *multi-touch*, nota come *Lego Music: Learning Composition with Bricks*, che utilizza griglie trasparenti e mattoncini Lego per coinvolgere i bambini nella creazione di composizioni musicali. Questo sistema, che sfrutta un'app

da tavolo ibrida e *multi-touch*, impiega i blocchi Lego come rappresentazioni fisiche delle note, creando così un ambiente digitale all'avanguardia per l'apprendimento della composizione musicale (*ibid.*).

Gli studiosi Ludovico, Malchiodi e Zecca (2017) propongono un approccio software finalizzato a stimolare il pensiero computazionale nel contesto musicale. Questo approccio, denominato *A Multimodal Lego®-Based Learning Activity Mixing Musical Notation and Computer Programming*, costituisce un'attività di apprendimento multimodale che integra elementi della musica e dell'informatica, utilizzando mattoncini Lego. Rivolto a bambini in età prescolare e studenti della scuola primaria, l'obiettivo è trasmettere concetti chiave del pensiero computazionale, potenziando abilità come l'analisi, la risoluzione dei problemi e l'astrazione. L'attività coinvolge un'applicazione web di supporto e richiede la disposizione dei mattoncini in uno spazio delimitato, introducendo la terza dimensione per organizzare approcci armonici (*ibid.*).

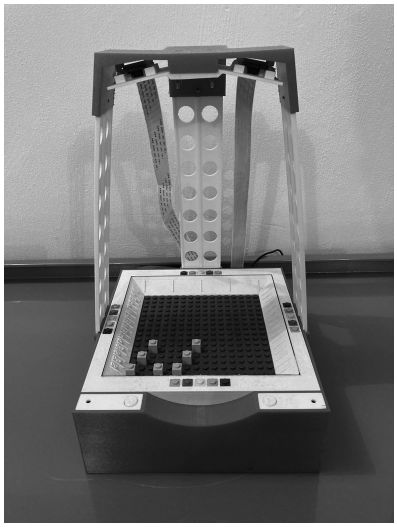
Anche Matthew Shifrin (2017), un musicista e cantante britannico non vedente, propone un metodo per l'apprendimento del ritmo, dell'altezza e della durata dei suoni, basato sull'utilizzo di mattoncini Lego disposti su una piastra di dimensioni variabili utilizzata come pentagramma alternativo. In questo sistema, l'ascissa rappresenta il passare del tempo, mentre l'ordinata indica l'altezza dei suoni, con le dimensioni dei blocchi Lego associate alle diverse durate sonore. Questa metodologia elaborata da Shifrin si rivela particolarmente efficace per consentire agli studenti ipovedenti di apprendere gli elementi fondamentali della notazione musicale, sfruttando le potenzialità cognitive e tattili insite nell'uso dei mattoncini Lego.

6.5
Musicblocks: gioco didattico per l'apprendimento delle competenze musicali di base

INDIRE, prendendo spunto dai lavori del musicista Matthew Shifrin, che aveva proposto l'utilizzo di una griglia e di mattoncini Lego in sostituzione della tradizionale notazione, ha condotto ricerche al fine di implementare uno strumento tecnologico capace di riprodurre automaticamente la melodia a partire dalla disposizione dei blocchi sulla superficie, preservando l'aspetto tattile e manuale dell'attività nonostante il suo oggetto, ovvero la notazione, sia di natura prettamente astratta e non percepibile attraverso il senso del tatto. Tale sviluppo, denominato Musicblocks, mira a rendere tangibile il processo compositivo musicale analogamente a quanto avviene con gli strumenti, nei quali le note sono prodotte mediante l'uso delle mani.

L'obiettivo è agevolare l'apprendimento preliminare di concetti fondanti quali ritmo, melodia e armonia attraverso un approccio *hands-on* che rende l'esperienza immediata, similmente all'impiego ludico dei mattoncini, gettando le basi per un successivo avvicinamento pratico agli strumenti.

FIGURA 6.1
Musicblocks – Immagine frontale

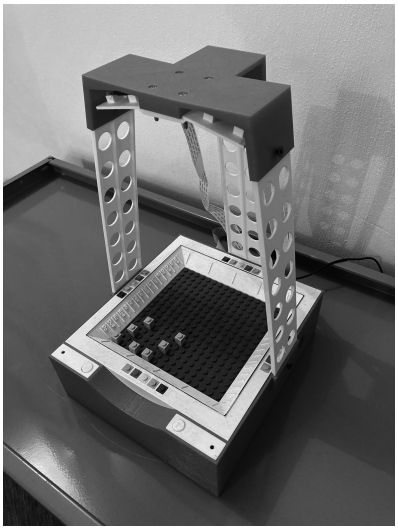


Fonte: fotografia di L. Calistri (INDIRE).

Il Musicblocks è uno strumento innovativo che utilizza un'architettura open source basata su Raspberry Pi e software Python. Grazie a un sofisticato sistema di *computer vision*, consente di trasformare l'immagine di un pentagramma alternativo, rappresentato da una semplice piastra di Lego quadrata, in musica. Questo strumento è stato appositamente progettato per consentire agli studenti del primo ciclo di istruzione ed è estremamente intuitivo e facile da apprendere: i mattoncini Lego vengono utilizzati per rappresentare la durata dei suoni, mentre la loro posizione sulla piastra corrisponde all'altezza dei suoni e al tempo di esecuzione. Dopo aver posizionato i mattoncini sulla piastra, gli studenti possono semplicemente premere il pulsante Play per far sì che il Musicblocks elabori la composizione e la riproduca dagli speaker integrati. Il risultato musicale verrà eseguito in modo ciclico fino a quando non si preme il pulsante Stop, consentendo agli studenti di ascoltare e valutare la propria creazione musicale.

Il dispositivo Musicblocks è composto da una base alta 10 cm, all'interno della quale sono alloggiati i componenti hardware non accessibili. Questa scelta garantisce i livelli di sicurezza adeguati. Sulla base poggia una piastra rimovibile che costituisce la zona di lavoro. La piastra è analoga a un pentagramma, e su di essa gli studenti possono disporre i mattoncini Lego per elaborare le proprie composizioni musicali. In posizione perimetrale, sulla base, sono allocati due pulsanti e un indicatore luminoso. A circa 30 cm di distanza dalla piastra, due telecamere speculari acquisiscono

FIGURA 6.2
Musicblocks – Angolazione per mostrare l'area di ripresa da parte delle telecamere



Fonte: fotografia di L. Calistri (INDIRE).

immagini della superficie d'appoggio secondo due angolature differenti. Questa scelta consente di ottenere un'adeguata ridondanza informativa, che permette di ovviare a eventuali problematiche dovute a fattori luminosi o di riflesso. Il sistema di visione di Musicblocks è quindi in grado di leggere le posizioni dei blocchi Lego sulla piastra e di tradurle nei corrispondenti parametri musicali.

Musicblocks non si limita esclusivamente alla sua componente hardware, ma è integrato da una piattaforma cloud accessibile tramite un comune browser. Questo ambiente on line svolge diverse funzioni cruciali nel contesto dell'applicazione.

In primo luogo, rappresenta un repository centrale in cui vengono archiviate tutte le esecuzioni effettuate utilizzando Musicblocks. Gli insegnanti possono quindi accedere alle composizioni degli studenti in seguito, visualizzando sia le immagini che le registrazioni sonore correlate. Ciò consente un controllo accurato e una valutazione successiva del lavoro svolto dagli studenti.

Inoltre, l'ambiente cloud offre la possibilità di riprodurre virtualmente le composizioni musicali e visualizzare la loro trascrizione in notazione musicale convenzionale. Questo elemento tecnologico aggiuntivo facilita la completa documentazione e condivisione del processo creativo. Funge da banca dati centrale in cui le composizioni vengono archiviate, consentendo un'analisi approfondita dei risultati ottenuti.

È importante notare che è stato implementato un ambiente cloud specifico, accessibile tramite la connessione alla rete Wi-Fi fornita dal dispositivo Musicblocks

FIGURA 6.3
Schema del passaggio dall'acquisizione fotografica alla riproduzione sonora e visualizzazione della notazione musicale tradizionale



Nota: dopo la composizione e la pressione sul tasto Play, l'immagine viene acquisita, successivamente viene analizzata e trasformata in oggetto Javascript. Viene quindi convertita in file midi che viene riprodotto dal dispositivo e archiviato sul cloud per il reperimento da browser attraverso la rete Intranet generata dal device. Sul browser viene quindi visualizzata la notazione tradizionale con sistema di "blinking" delle note durante la riproduzione e la possibilità di stampare la partitura generata.

Fonte: fotografia di L. Calistri (INDIRE).

stesso. Ciò significa che anche in assenza di una connessione Internet attiva, è possibile conservare ogni singola performance compositiva. Gli utenti hanno la possibilità di ascoltare tutte le composizioni realizzate, scaricarle tramite il browser e visualizzare o stampare la notazione tradizionale corrispondente alle performance composte.

In sintesi, l'integrazione della piattaforma cloud nell'ecosistema Musicblocks rappresenta un elemento fondamentale per la registrazione, la valutazione e la condivisione delle composizioni musicali realizzate dagli studenti. L'ambiente cloud offre una soluzione completa, consentendo di archiviare, riprodurre, analizzare e documentare le performance in modo efficiente e accessibile.

Dal punto di vista didattico, Musicblocks è uno strumento in grado di favorire lo sviluppo di abilità e competenze strettamente musicali, consentendo processi importanti quali:

– il riconoscimento e la gestione delle differenti altezze dei suoni;
– il riconoscimento e la gestione delle differenti durate dei suoni;
– l'approccio alla composizione musicale;
– l'identificazione e il riconoscimento della melodia sia come frase musicale che come parte musicale contrapposta all'armonia.

L'apprendimento dello strumento musicale implica notevole impegno e solida preparazione teorica e nozionistica in merito ai fondamenti musicali, come evidenziato dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) che propongono obiettivi e traguardi prevalentemente focalizzati sul primo ciclo secondario, non prevedendo figure docenti specificatamente

formate nella scuola primaria. Il dispositivo Musicblocks, se impiegato fin dal primo ciclo, potrebbe agevolmente contribuire ad avvicinare in modo ludico-esperienziale gli studenti a concetti quali il ritmo, l'armonia e la composizione, superando l'iniziale difficoltà insita nell'apprendimento di uno strumento. È stata condotta una sperimentazione presso un istituto secondario di primo grado, i cui esiti saranno oggetto di future pubblicazioni, ma l'impatto sulla didattica e l'apprendimento è risultato di interesse alla luce del significativo gradimento manifestato dagli studenti.

Il dispositivo Musicblocks è stato brevettato ed è reperibile nelle banche dati nazionali ed internazionali dedicate[2].

6.6
A Band in a Cloud, ambiente di apprendimento collaborativo: indicazioni teoriche di riferimento

A Band in a Cloud è un ambiente di apprendimento digitale cooperativo e collaborativo che prevede l'utilizzo delle nuove tecnologie, all'interno di un approccio laboratoriale, per lo sviluppo della composizione musicale fra studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, basata sul *cloud computing*, all'interno di un contesto laboratoriale.

Il prodotto è una Digital Audio Workstation (DAW) attraverso la quale i partecipanti possono comporre le proprie performance all'interno degli spazi virtuali predisposti nell'ambiente, aggiungendo le proprie tracce a quelle degli altri partecipanti in modalità asincrona, al fine di realizzare/arrangiare un brano completo di tutti gli strumenti, come da indicazione/guida dell'insegnante. La scelta di costruire tale ambiente di apprendimento prende spunto non solo dalle teorie presentate nel quadro teorico di questo capitolo, ma anche da specifiche indicazioni sulla didattica laboratoriale.

L'ambiente di apprendimento è l'elemento centrale della teoria didattica del costruttivismo, che fonda i suoi principi sui presupposti della: «collaborazione, autonomia personale, generatività, riflessività, coinvolgimento attivo, rilevanza personale, pluralismo» (Lebow, 1993, p. 5).

Il costruttivismo è un approccio alla didattica che pone il soggetto che apprende al centro del processo formativo in alternativa ad un approccio educativo basato sulla centralità dell'insegnante. Si ritiene che la conoscenza sia il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto, che sia collegata alla situazione concreta in cui avviene l'apprendimento e che nasca dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale.

Il fine ultimo non è (solo) l'apprendimento di contenuti specifici, ma la capacità di interiorizzare una metodologia che renda il soggetto autonomo all'interno dei pro-

2. Brevetto nazionale: apparecchio musicale elettronico con interfaccia compositiva semplificata (codice brevetto: 102019000016514).

pri percorsi conoscitivi: non conoscenza già codificata ma metodi per l'accrescimento personale: *imparare ad imparare*.

Il livello tecnologico attuale all'interno del *world wide web*, in special modo con il largo e condiviso utilizzo di strumenti social e servizi cloud e con la progressiva crescita di performance delle infrastrutture di comunicazione, offre la possibilità di allestire un ambiente di apprendimento digitale, in linea con i presupposti di una didattica costruttivista, ricco di stimoli per gruppi di lavoro e piccole comunità. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore dei processi di apprendimento e si pone come elemento di stimolo per creare le condizioni per una collaborazione positiva, per stimolare la ricerca e la condivisione interna, concentrandosi sulla personalizzazione delle strategie didattiche interne al gruppo/comunità.

La presenza di uno strumento basato sul cloud computing che riesca a gestire dati in entrata (cioè l'esecuzione del musicista col proprio strumento/microfono del proprio device) unicamente per mezzo del browser, delegando la potenza di calcolo al server *cloud* rappresenta un fattore centrale per l'accesso, potenziale, di tutti gli studenti dotati di un qualsiasi device e di una connessione al web: non è più rilevante la tipologia di hardware/software posseduto, ma è sufficiente un qualsiasi device ed una robusta connessione al web per poter lavorare con fluidità.

La costruzione di tale ambiente presuppone due direzioni metodologiche principali, la didattica laboratoriale e l'apprendimento collaborativo, e ha come principale riferimento la pratica e la composizione musicale e l'acquisizione di competenze in modo informale.

La didattica laboratoriale è una metodologia che valorizza l'approccio sperimentale alla risoluzione di problemi esaltandone le potenzialità formative, mettendo in campo attività in cui lo studente non è un semplice esecutore di operazioni guidate dal docente, ma lavora riflettendo sulle modalità con cui conduce l'esperimento, analizzandone i risultati (Bruner, 1966). L'apprendimento cooperativo è un metodo che coinvolge gli studenti nel lavoro di gruppo per raggiungere un fine comune, ponendo l'accento su alcune importanti caratteristiche, quali la positiva interdipendenza, la responsabilità individuale, l'interazione, l'uso appropriato delle abilità nella collaborazione e la valutazione del lavoro (Comoglio, Cardoso, 1996).

A Band in a Cloud è costruito in modo da porre lo studente di fronte alla pratica della disciplina musicale con strumenti multimediali in grado di aumentare la propria consapevolezza nel processo di apprendimento. Il suo scopo è infatti quello di permettere la progettazione, la composizione e la realizzazione di brani musicali su indicazione e guida dell'insegnante. Si tratta di un prodotto interamente on line, che utilizza interfacce *web cross-device* e gestisce tutti i dati in entrata attraverso servizi cloud; l'apprendimento si configura come il risultato di una continua interazione dei membri della comunità, i quali interagendo gli uni con gli altri *costruiscono* conoscenza attraverso gli elementi caratterizzanti il laboratorio, quali la registrazione con il proprio strumento/voce, la produzione e l'arrangiamento musicale e la finalizzazione di un brano musicale in formato digitale.

6.7
Descrizione dell'ambiente di apprendimento

Il progetto è stato realizzato nell'ambito del progetto PON *Didattica laboratoriale multidisciplinare*[3] e, in seguito alla condivisione del primo prototipo all'interno di gruppi di docenti della scuola secondaria, è stata sviluppata una seconda versione che armonizza il prodotto con le indicazioni ricevute durante la fase di pre-test.

L'ambiente di apprendimento è composto da tre aree:

a) portale pubblico. Con un URL accessibile pubblicamente, i visitatori possono non solo accedere ai dettagli del progetto ed eventualmente alla registrazione per l'immediato utilizzo, ma vengono anche presentati i "mix finali" dei brani composti dai gruppi di lavoro all'interno delle aree sottoposte a login;

b) gruppi di lavoro (ambiente sottoposto a login). Attraverso l'utilizzo di strumenti tipici dei software groupware (repository di file) i partecipanti possono condividere documenti di qualsiasi tipo al fine di progettare il lavoro, supportando le idee da contributi multimediali (brani, spezzoni audio/video, partiture ecc.). La presenza di un'area di "discussione on-line/bacheca" e un software di *audiocall* completano la dotazione strumentale dell'area;

c) DAW. Software che permette di registrare musica, analogica e digitale, attraverso strumenti informatici, sovrapponendo molteplici performance/tracce, permettendo il *mixdown* finale con esportazione di un file audio leggibile da ogni supporto.

Di seguito vengono illustrate brevemente le funzionalità della DAW, vero motore dell'ambiente di apprendimento, visibile e navigabile all'indirizzo http://indiredaw.indire.it.

La DAW mette a disposizioni una serie di funzioni specificatamente orientate alla composizione musicale, quali:

– creazione nuove tracce musicali attrezzate per l'utilizzo multitraccia (tipologia "strumento midi" e tipologia "file audio");

– impostazione del BPM del progetto musicale, possibilità di avviare il metronomo per facilitare le registrazioni;

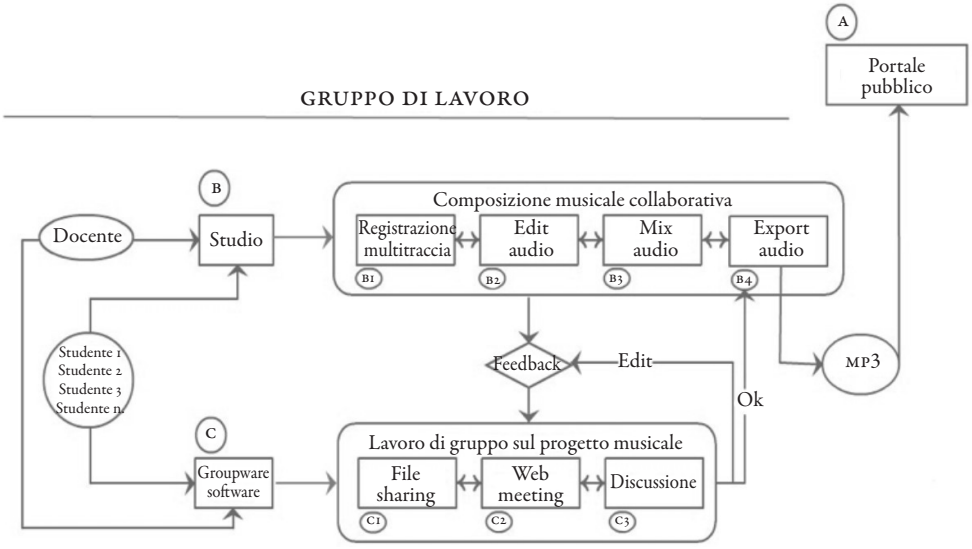
– trascinamento da una libreria musicale di file audio già presenti in grande quantità (>1.000) sulle varie tracce, allo scopo di creare molto facilmente una base musicale. L'inserimento di *loop* dalla libreria viene processato per armonizzare il tempo in PPM del loop con il tempo del progetto. Ciò significa che nel caso in cui venga inserito un file più veloce del tempo del progetto (espresso in BPM), questo verrà "rallentato" per risultare "a tempo" con il progetto e le altre tracce (e viceversa);

– gestione degli inserimenti di notazione midi con la scelta dello strumento e l'inserimento delle singole note attraverso lo strumento denominato "piano roll";

– gestione delle registrazioni tramite microfono del device dell'utente, che può quindi registrare una traccia audio sulla base già presente, o sul metronomo del progetto;

3. PON 10.8.4.A2-FSEPON-INDIRE2017-1 (CUP: B59B17000020006).

FIGURA 6.4
Schema del funzionamento logico dell'ambiente di apprendimento per il docente e per lo studente



Fonte: elaborazione INDIRE.

– mixer per eseguire il *mixdown* del progetto, riducendo tutte le tracce ad una unica traccia stereo per l'esportazione in formato audio standard, leggibile da qualsiasi dispositivo multimediale;
– salvataggio del progetto per successive, indefinite modifiche all'interno del singolo gruppo di lavoro.

FIGURA 6.5
Interfaccia DAW



Fonte: elaborazione INDIRE.

FIGURA 6.6
Libreria loop musicali



Fonte: elaborazione INDIRE.

6.8
Conclusioni

I prodotti sviluppati da INDIRE come MusicBlocks e A Band in a Cloud hanno lo scopo di indagare come la tecnologia possa implementare un apprendimento musicale personalizzato, coinvolgente e inclusivo, in linea con le principali teorie in materia (Elliott, 1985, 2012; Finney, 2010).

Queste soluzioni si propongono di rendere l'apprendimento musicale più attivo e stimolante per gli studenti, sfruttando le potenzialità offerte da approcci innovativi che integrano tecnologia e didattica laboratoriale. Come evidenziato nel dibattito scientifico, la pratica musicale modella le strutture cerebrali e influenza funzioni cognitive come percezione, attenzione e memoria (Biasutti, 2015; Schon, 2018), contribuendo allo sviluppo di abilità trasversali quali quelle logico-matematiche, motorie e linguistiche.

Ulteriori studi saranno pertanto necessari per valutare gli impatti effettivi di queste soluzioni innovative sull'acquisizione delle competenze musicali di base e sulle dinamiche relazionali e collaborative fra gli studenti, così da progettarne successivi sviluppi didattici.

Riferimenti bibliografici

BARATÈ A., LUDOVICO L. A., MALCHIODI D. (2017), *Fostering Computational Thinking in Primary School through a Lego®-Based Music Notation*, in "Procedia Computer Science", 112, pp. 1334-44.

BIASUTTI M. (2015), *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci Faber, Roma.

BONFANTI M., GLIONNA M. (2022), *La grammatica con i mattoncini colorati. Eserciziario figurato*, La fabbrica dei segni, Milano.

BRUNER J. (1966), *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando Editore, Roma.

BURNARD P., FINNEY J. (2007), *Music Education with Digital Technology*, Bloomsbury Publishing, London.

CELLI P., GONELLA S. (2015), *Manipulating Waves with Lego® Bricks: A Versatile Experimental Platform for Metamaterial Architectures*, in "Applied Physics Letters", 107, pp. 1-5.

COLLIER J. L. (1983), *Louis Armstrong: An American Genius*, Oxford University Press, Oxford.

COMOGLIO M., CARDOSO M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma.

DELALANDE F. (2001), *Le son des musiques*, Buchet-Castel, Paris.

DELFRATI C. (2008), *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino.

DELLA CASA M. (1985), *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna.

ELLIOTT D. J. (1985), *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, Oxford.

ID. (2012), *Music Education as/for Artistic Citizenship*, in "Music Educators Journal", 99, pp. 21-7.

FINNEY F. *et al.* (2010), *Music Education with Digital Technology*, Bloomsbury Academic, London.

FIOCCHETTA G. (a cura di) (2010), *Musica e tecnologia nella scuola italiana. Rapporto 2010*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 3-4, pp. 17-117.

JENKINS E. W. (2000), *Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency?*, in "Science & Education", 9, pp. 599-610.

LA FACE BIANCONI G. (2008), *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-25.

LEBOW D. (1993), *Constructivist Values for Systems Design: Five Principles toward a New Mindset*, in "Educational Technology Research and Development", 41, 3, pp. 4-16.

LUDOVICO L. A., MALCHIODI D., ZECCA L. (2017), *A Multimodal Lego®-Based Learning Activity Mixing Musical Notation and Computer Programming*, in G. Volpe *et al.*, *Proceedings of the 1st ACM SIGCHI International Workshop on Multimodal Interaction for Education* (MIE 2017), Association for Computing Machinery, New York, pp. 44-8.

MADO PROVERBIO A. (2019), *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna.

ID. (2022), *Percezione e creazione musicale*, Zanichelli, Bologna.

MIOTTI B. *et al.* (2022), *MusicBlocks: An Innovative Tool for Learning the Foundations of Music*, in M. Cukurova *et al.* (eds.), *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education*, vol. 1, SciTePress, pp. 475-84.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n.s., Roma.

OESTERMEIER U. *et al.* (2015), *Lego Music: Learning Composition with Bricks*, in *Proceedings of the 14th International Conference on Interaction Design and Children* (IDC '15), Association for Computing Machinery, New York, pp. 283-6.

PAPERT S. (1993), *The Children's Machine*, Perseus Books Group, New York.

PERKINS D. N., SALOMON G. (1988), *Teaching for Transfer*, in "Educational Leadership", 46, pp. 22-32.
PIAGET J. (1970), *Science of Education and the Psychology of the Child*, Orion Press, Ann Arbor.
PORENA B. *et al.* (2017), *L'operatore culturale di base*, IMM, Cantalupo in Sabina (RI).
ROOS J., VICTOR B. I. (1999), *Towards a New Model of Strategy-Making as Serious Play*, in "European Management Journal", 17, 4, pp. 348-55.
ROOS J., VICTOR B. I., STATLER M. (2004), *Playing Seriously with Strategy*, in "Long Range Planning", 37, 6, pp. 549-68.
SACKS O. (2008), *Musicofilia*, Adelphi, Milano.
SALMASO L. (2013), *Le potenzialità del gioco con i mattoncini Lego nella scuola primaria*, in "TD – Tecnologie Didattiche", 21, 3, pp. 168-74.
ID. (2014), *Costruisco e imparo. Giochi e attività con i mattoncini Lego® per lo sviluppo di abilità visuo-spaziali e di pianificazione*, Erickson, Trento.
SCHON D. (2018), *Il cervello musicale. Il mistero di Orfeo svelato*, Il Mulino, Bologna.
SHIFRIN M. (2017), *Musical Bricks Using Lego to Notate Music*, in https://nfb.org/sites/default/files/images/nfb/publications/fr/fr36/1/fr360108.htm (consultato il 15 novembre 2023).
VYGOTSKIJ L. S. (1981), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli*, Armando Editore, Roma, vol. 4, pp. 657- 78.
ZOSH J. M. *et al.* (2017), *Learning through Play: A Review of the Evidence* (white paper), The Lego Foundation, Billund (Denmark).

7
Il ruolo degli elementi e degli spazi naturali nelle pratiche creative e artistiche rivolte ai bambini della scuola dell'infanzia

di *Alessia Rosa*

L'organizzazione dello spazio e la predisposizione dei materiali sono elementi centrali in qualunque progettazione educativa e didattica. All'interno della scuola dell'infanzia la considerazione di tali elementi assume l'importante funzione di dispositivo pedagogico (Bondioli, Savio, 2018).

La riflessione sullo spazio dovrebbe quindi accompagnare ogni fase del processo di progettazione (Franceschini, Piaggesi, 2000) in quanto mediatore educativo pensato e organizzato per accogliere lo sviluppo e la crescita dei bambini e il lavoro delle figure educative e ausiliarie.

L'attenzione agli spazi esterni (Formella, 2018) e il valore dei materiali naturali (Restelli, 2019; Lattarulo, 2021) nelle proposte educative rivolte all'infanzia, oggi ampiamente riconosciuti (Antonietti *et al*., 2023; Guerra, 2020), trovano fondamento nella storia della pedagogia e nuovo valore nelle proposte educative finalizzate a sostenere il pensiero creativo e divergente.

A partire dal Settecento e per tutto il Novecento numerosi pedagogisti hanno affrontato il tema dell'importanza dell'ambiente naturale per lo sviluppo dei bambini, individuando nella natura non solo un ambiente di vita salutare, ma un ambiente d'apprendimento all'interno del quale supportare e sviluppare conoscenza e competenze diversificate, correlate al mondo, a sé e alle relazioni con gli altri (Rousseau, 2006; Montessori, 1952, 1969).

Ad esempio, Rosa Agazzi (1866-1951) a Mompiano fonda una scuola dell'infanzia, dove l'ambiente naturale assume ampia rilevanza nel processo educativo, attraverso le attività in giardino, la raccolta spontanea di materiale naturale e la coltivazione dell'orto. Non a caso l'intuizione didattica più interessante è il materiale occasionale che i bambini si portavano da casa e finiva nelle loro tasche, le cosiddette "cianfrusaglie senza brevetto".

Spesso i contesti naturali sono stati e sono concepiti come spazi di esplorazione e avvicinamento agli ambiti di studio scientifico (Lichene, 2018), ma la natura può avere ben altri ruoli all'interno dei percorsi educativi soprattutto se rivolti ai più piccoli.

I contesti naturali possono infatti configurarsi nei contesti educativi 0-6 come preziosi spazi di esplorazione, di sperimentazione e azione e parallelamente sostenere lo sviluppo di quell'insieme di forme di coscienza empatica ed esperienza immersiva che caratterizzano la fruizione artistica.

In questo capitolo intendiamo riflettere sulle potenzialità di utilizzo degli spazi e degli elementi naturali nel sostenere l'avvicinamento dei più piccoli all'esperienza artistica e creativa.

7.1
Arte rappresentata e vissuta

Fin dall'antichità l'immagine dell'ambiente naturale è stato osservato e riprodotto con finalità differenti, estetiche, come nel caso dei capitelli greci, o pratiche come nella riproduzione cartografica, sino a divenire rappresentazione dello stupefacente e del sublime tra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento.

L'ambiente naturale e paesaggistico è inoltre stato utilizzato da molti artisti come pretesto simbolico per esprimere la propria poetica.

È interessante poi riflettere sulla ricerca di contatto e immersione negli ambienti naturali degli artisti che prende forma nelle esperienze di pittura *en plein air* (all'aria aperta) finalizzate a cogliere pienamente le sfumature di colore e le variazioni di luce, ma anche l'insieme di stimolazioni olfattive, tattili ed emotive che con strategie diverse gli artefatti artistici hanno cercato di trasmettere ai fruitori. Nel Novecento l'ambiente naturale si "smaterializza" e diviene spunto di sperimentazioni tecniche, formali e concettuali in cui il messaggio travalica la rappresentazione. Sulla scia di tali sviluppi si è giunti alla fine degli anni Sessanta dello scorso secolo in America alla nascita della *land art* (Kastner, 2004; Tiberghien, 1995) in cui gli artisti, in rottura con il passato, abbandonano i circuiti espositivi delle gallerie e delle grandi città, per lavorare direttamente sui e con gli spazi naturali (deserti, fiumi, foreste ecc.). Come evidenzia Dallari, «il paesaggio e i suoi ingredienti non vengono più rappresentati come nella pittura ma direttamente presentati con interventi che attirano l'attenzione non soltanto sul lavoro dell'artista ma su tutto il contesto naturale a cui comunque appartengono, imponendoci la riflessione sull'ambiguità che caratterizza il confine fra cultura e natura che in questo genere artistico si incontrano e si confondono» (Dallari, 2017, p. 225).

In Europa la *land art* viene tradotta come arte ambientale e gli artisti si confrontano con i contesti paesaggistici naturali soprattutto attraverso la realizzazione di installazioni che utilizzano materiali perlopiù reperiti in loco e deteriorabili. Ciò che, tra le altre cose, differenzia l'arte ambientale da più tradizionali opere collocate all'aperto risiede nel fatto che per queste ultime venivano scelti materiali capaci di resistere al tempo e alle intemperie. Gli artisti ambientalisti non intendono contrapporsi all'evolversi naturale degli elementi e in tale prospettiva operano. Le istallazioni che realizzano invitano i fruitori a entrare fisicamente in relazione con l'opera condividendo nuovi e diversificati paradigmi estetici all'interno di processi esperienziali.

L'esperienza artistica si evolve rispetto ai ruoli connessi alla produzione e alla fruizione, configurandosi come proposta esperienziale in evoluzione, in cui l'artista dà

il via ad un processo in cui, così come avviene in natura, non ha controllo su tutte le variabili intervenienti e che si modifica e deteriora nel tempo.

Questo breve *excursus* è per noi funzionale per esplicitare come il rapporto tra creatività e natura, che intendiamo dettagliare nel corso del capitolo, non si configura come una semplificazione o un'astrazione, ma trova ragione e radici in un contesto evolutivo e culturale ampio.

7.2
Esperienza, natura e arte

Il sistema scolastico ha per lungo tempo, e in parte ancora oggi, separato in modo decisamente rigido i diversi linguaggi secondo una logica analitica e disciplinarista che non sempre è funzionale allo sviluppo del pensiero creativo degli allievi.

In relazione al rapporto tra creatività e natura vi sono però eccezioni importanti frutto di intuizioni pedagogiche preziose, come nel caso della scuola rurale della Montesca voluta all'inizio del 1900 da Alice e Leopoldo Franchetti (Rosa, Filomia, 2021), in cui veniva stimolata nei bambini la pratica dell'osservazione delle realtà naturali, attraverso il disegno dal vero considerato oggi come una sorta di estensione cosciente del processo mediante il quale la percezione visiva analizza, sintetizza e infine rappresenta la realtà sotto forma di schema mentale (Gori, 2016).

A tal proposito Gombrich (1979) evidenzia come il processo con cui il bambino crea il primo schizzo può offrire un'analisi del modo in cui conosciamo il nostro ambiente. Secondo gli studi attuali tale pratica potenzia inoltre le capacità cognitive nonché il coordinamento tra percezione visiva e azione motoria. Non è dunque il risultato ma il processo che diventa un importante strumento educativo e didattico. Nonostante tali evidenze il "disegno dal vero" è oggi scarsamente considerato della scuola ma meritevole di rivalutazione.

Nel testo *L'arte come esperienza* del 1934, uno dei maggiori contributi della cultura angloamericana all'estetica del Novecento, Dewey identifica l'arte non nelle sue produzioni ma nel suo essere esperienza in cui «significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affaccendarsi del pensiero intorno a essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza» (Dewey, 1996, p. 26).

In tale prospettiva, l'attività correlata alle arti all'interno di uno spazio temporale ristretto della lezione disciplinare, così come la sola classificazione storico filologica dei contenuti, rischia di snaturare le caratteristiche più autentiche e fondanti dell'esperienza di fruizione artistica. È inoltre importante concedere agli allievi di poter familiarizzare con i più vari repertori e linguaggi artistici compresi quelli correlati all'arte ambientale, in cui non viene mostrata la realtà così com'è, ma si chiede ai fruitori di passare il limite tra realtà e rappresentazione in un gioco immaginativo che spesso risulta semplice e quasi istintivo per gli allievi più piccoli.

Ciò è dovuto in parte anche alla proposta educativa ed organizzativa delle realtà prescolastiche.

Nella scuola dell'infanzia, infatti, non vi è tale suddivisione disciplinare e il contesto organizzativo risulta funzionale a percorsi esperienziali capaci di sostenere le diverse sensibilità dei bambini, la loro curiosità, coscienza e conoscenza attraverso i cinque sensi.

Seguendo questa logica l'esperienza educativa in relazione all'arte, così come l'esperienza di riflessione e rielaborazione creativa connessa alla natura, deve essere avvertita e vissuta come significativa, lasciando una forte impronta cognitiva, affettiva, sociale e identitaria. Le attività esperienziali non possono quindi confondersi con un "agito" fine a sé stesso, ma si riferiscono sempre a un "fare" condotto a partire da un pensiero previsionale (Rivoltella, 2014) e progettuale, che si conclude attraverso una profonda riflessione sul processo (Calvani, Trinchero, 2019) al fine di comprendere limiti e punti di forza di quanto realizzato.

A partire dai presupposti qui brevemente richiamati, possiamo affermare che le esperienze educative che fanno dell'ambiente naturale un laboratorio didattico nel quale osservare, partecipare a processi di cura e responsabilità condivisa, esplorare il noto e l'ignoto e incontrare bellezza possono rappresentare efficaci risorse educative per il raggiungimento di molteplici finalità educative e concorrono al benessere del gruppo.

I concetti di bellezza e fruizione estetica sopra richiamati non sono in tale prospettiva né soggettivi né oggettivi ma intersoggettivi (Dallari, 2017). E per esprimersi hanno bisogno di un'interazione, di un legame tra un oggetto e chi lo osserva (Porro, 2018, p. 5) poiché «si ha bellezza quando si genera un'armonia tra la natura dei sentimenti e la natura degli oggetti» (Franzini, 2012, p. 139). Le ricerche neuroscientifiche evidenziano come l'esperienza di uno stimolo bello è associata a eventi cerebrali specifici in cui il nostro cervello reagisce velocemente, la nostra attenzione aumenta, l'attività motoria viene inibita. Il ricordo dello stimolo sarà così prolungato e approfondito, e si perpetuerà una sensazione di benessere (Rosa, Bongiorno, 2023).

Arte, natura ed esperienze si collocano dunque in un sistema reticolare all'interno del quale le esperienze creative si diramano attraverso un modello distribuito.

7.3
Libera creatività e gioco libero

Il lavoro di Dewey ha esplicitato il ruolo delle relazioni sociali nella nascita del pensiero individuale: secondo l'autore americano c'è infatti esperienza solo quando fattori esterni (ambientali, culturali) e fattori interni (disposizioni effettive, capacità di comprensione) interagiscono.

Nel CAP. 1 è stato esplicitato come nella definizione di processo creativo questi stessi elementi svolgano un ruolo importante. Molteplici teorie sostengono infatti

come la creatività non possa essere compresa analizzandola unicamente come evento soggettivo e processo intrapsichico, ma sia indispensabile considerare la partecipazione dell'individuo ai contesti socioculturali, sottolineando il carattere distribuito dell'azione creativa in cui le dimensioni sociali, individuali, fisiche e psicologiche sono fortemente correlate.

Riprendiamo in questa sede la prospettiva di creatività di Glăveanu, che propone un modello teorico incentrato non tanto sui soggetti o sui prodotti quanto piuttosto sulla creatività dell'azione quale fenomeno distribuito, dinamico, socioculturale ed evolutivo (Glăveanu, 2010, 2014). Il creare richiama dunque il significato di generare un processo, una performance e anche, ma non solo, un prodotto. Uno dei primi terreni di libera sperimentazione creativa è sicuramente per i bambini l'attività ludica. Come sottolinea Vygotskij (2011, p. 21), «fin dalla prima infanzia, noi riscontriamo nei bambini dei processi creativi che trovano nei giuochi infantili la loro migliore espressione. Il bambino che, mettendosi a cavalcioni d'un bastone, immagina di stare a cavallo, o quello che, nel giuoco, si sente un brigante, un soldato dell'armata rossa, un marinaio, o una bambina che giuoca con la sua bambola e immagina di esserne la mamma, costituiscono esempi della più genuina, ed effettiva attività creatrice». Spesso questi giochi sono un'eco, così li definisce lo stesso Vygotskij, di quanto visto e vissuto dai bambini nel contesto adulto, l'attività creativa per quanto libera e autonoma non è dunque svincolata dall'esperienza sociale in cui i bambini hanno acquisito norme e modalità di comportamento.

Come sottolinea Bruner (1972, p. 50), «il gioco può servire da veicolo per insegnare la natura delle convenzioni di una società, e può anche ragguagliare sulla natura della convenzione in sé stessa". In sintesi, come sottolineano Bobbio e Bondioli (2019, p. 72), richiamando Dewey (1933), «il pensiero divergente, di cui il gioco è il prototipo, costituisce dall'altra parte il fondamento dell'inferenza, quel salto intenzionale dal noto all'ignoto che consente, tramite la formulazione di ipotesi, di avvicinarsi al nuovo, a ciò che ancora non è conosciuto, servendoci di ciò che ci è familiare».

Dall'analisi di differenti ricerche emerge che «l'apprendimento, la creatività e il problem solving sono resi più facili da qualunque cosa favorisca uno stato mentale giocoso, mentre sono inibiti dalla valutazione, dall'aspettativa di una ricompensa o da qualsiasi cosa ostacoli un simile stato mentale» (Gray, 2015, p. 148).

In tale prospettiva a nostro giudizio il gioco libero può assumere un ruolo importante e rilevante e i materiali e gli spazi all'interno dei quali si colloca fondamentali.

A tal fine spazi e materiali devono essere considerati dalle figure educative assumendo uno sguardo nuovo sul reale così come affermano Weyland e Galletti riprendendo il pensiero di Bertold Brecht:

> Prima che la familiarità possa tramutarsi in consapevolezza, ciò che è familiare deve essere spogliato dalla sua apparente ovvietà, dobbiamo smettere di dare per scontato che l'oggetto in questione non abbia bisogno di nessuna spiegazione per quanto frequente comune, modesto o banale esso sia, lo considereremo da ora in avanti come qualcosa di insolito (Weyland, Galletti, 2018).

Ciò significa essere capace di individuare, pensare e progettare allestimenti (fatti di spazi, organizzazioni e materialità) capaci di accogliere gli interessi, le curiosità, le competenze e i processi di ricerca creativa dei bambini.

7.4
Gli spazi del fuori

La considerazione degli spazi è un aspetto imprescindibile di qualunque progettazione educativa e per tale ragione devono essere pensati e organizzati secondo una logica olistica ed evolutiva, cioè in grado di considerare aspetti molteplici, e capaci di cogliere i mutamenti che riguardano sia l'utenza che il contesto.

Conseguentemente la progettazione e l'organizzazione degli spazi, sia interni sia esterni, dovrebbe articolarsi attraverso una strutturazione fluida, funzionale ad essere modificata in base all'evolversi dei bisogni e degli interessi degli allievi e dei docenti così come sulla base delle proposte culturali del territorio, in continuità tra il dentro e il fuori, ponendo attenzione anche agli spazi di soglia.

Inoltre, lo spazio deve essere pensato e continuamente riadattato per supportare la ricerca creativa dei bambini attraverso la predisposizione di strumenti e condizioni, non precodificati, e che quindi permettono la risoluzione di situazioni-problema (Massa, 2003).

Gli spazi devono favorire il movimento ma anche invitare alla sosta e alla contemplazione. In questo modo gli ambienti corrisponderanno alla storia evolutiva e creativa di chi li abita, e durante l'anno educativo la riorganizzazione degli spazi darà conto del lavoro fatto e dei processi creativi attivati tra tutti i soggetti coinvolti nell'azione educativa.

Un ambiente in sintesi attrezzato, flessibile, dinamico e polivalente in cui vi siano opportunità di implementazione e modifica, a disposizione dei più piccoli; in questo modo lo spazio si svincola da qualunque concezione che lo vede solo come contenitore di percorsi divenendo esso stesso materiale che dà forma al processo attraverso i limiti e le potenzialità che gli sono proprie.

Sebbene gran parte del tempo educativo si svolga all'interno, oggi con sempre più forza gli spazi esterni acquisiscono un ruolo centrale e importante perché come afferma Mc Millan (1919, p. 47) «ogni bambino ha bisogno di un mondo più grande di quello che noi prepariamo per lui. Le nostre aree verdi e i nostri sentieri ordinati sono buoni e giusti, ma chi non ricorda che preferiva giocare in grandi spazi dove non c'erano affatto sentieri e regole?».

Lo spazio del fuori si adatta in sintesi a quell'approccio dell'esplorazione libera e della rielaborazione creativa, di situazioni e artefatti.

La riflessione del rapporto tra creatività e spazio non può prescindere dalla considerazione del concetto di *affordance* elaborato dallo psicologo James Gibson (1979) in relazione ai suoi studi sulla percezione visiva e ripreso in diversi ambiti di ricerca e

riflessione. Letteralmente *affordance* vuol dire "invito" e indica l'insieme delle possibilità di utilizzo offerte dagli oggetti nell'ambiente.

Il concetto va inteso all'interno delle relazioni che si creano tra le proprietà degli oggetti e i modi in cui gli stessi possono essere utilizzati in un determinato contesto.

Negli oggetti con *affordances* elevate le modalità di utilizzo sono immediatamente e facilmente intuibili. Ciò dipende naturalmente anche da chi le osserva. Possiamo dunque affermare che non sono qualità fisse degli spazi e degli oggetti, ma al contrario peculiarità dinamiche determinate dalla relazione tra essi e le competenze degli utilizzatori (Chemero, 2003; Kyttä, 2002, 2004, 2006). Jane Waters (2011) propone una lettura del concetto di *affordance* in chiave socioculturale in cui «l'azione – e l'interazione – di un bambino in uno spazio è dettata non solo dalla sua percezione delle *affordances* fisiche dello spazio, ma anche filtrata dal contesto socioculturale, dalle "convenzioni culturali" (Oliver, 2005, p. 407) dello spazio così come dalle sue esperienze pregresse» (Waters, 2017, p. 47). A partire da tali considerazioni il processo creativo può essere letto e analizzato in relazione alle modalità attraverso cui si percepiscono le *affordance* negli ambienti che si sperimentano, rendendo visibili e facendo emergere nuove possibilità di azione nei contesti abitualmente vissuti. «In questa visione del rapporto tra *affordance* e creatività risulta essenziale il ruolo della percezione e dell'esplorazione attiva. La possibilità di esplorare e agire autonomamente, sostegno diretto o indiretto a tale attività del bambino, supporta lo sviluppo della sua capacità di discriminare tra i dati ambientali e quindi la possibilità di cogliere e mettere in primo piano *affordances* che altrimenti rimarrebbero inaccessibili sullo sfondo» (Gariboldi, Pugnaghi, 2020, p. 88). A sostegno di tale considerazione «la ricerca di Waters suggerisce da principio (2011) che gli spazi esterni permettano l'attualizzazione di una gamma più ampia di potenziali possibilità di interazione rispetto a quelli interni e ciò non necessariamente in ragione di minori *affordances* potenziali di questi ultimi, ma di *affordances* attuate dai bambini perché promosse dal contesto» (Guerra, 2022, p. 23).

Inoltre, gli spazi esterni meglio rispondono «ai desideri che animano gli sguardi, le menti e i cuori dei bambini» (Guerra, 2020, p. 9) richiamando quell'esperienza immersiva che è propria del gioco e dei processi creativi.

7.5
Creatività e materialità

Giocare a cielo aperto (Schenetti, 2022) è senza dubbio un'esperienza che accomuna molti ed è riconosciuta come interessante e formativa, ma con cosa giocare? Potremmo rispondere con niente, riprendendo il titolo di un libro di Di Pietro (2020) che ben dà conto del potenziale ludico e creativo di qualunque oggetto.

La materialità è particolarmente rilevante nei processi creativi dei bambini per i quali le caratteristiche sensoriali e le forme dei materiali sono elementi chiave e possono costituire sia un vincolo che una risorsa per le performance creative.

Il processo creativo per i più piccoli si basa spesso sull'interazione tra azione e percezione, tra intenti e possibilità, tra limiti e potenzialità degli oggetti. Nel gioco gli oggetti e gli spazi sono spesso pensati e ridefiniti *in itinere*, nel corso dell'azione, e non a priori con un unico obiettivo. Osservando i bambini durante l'attività ludica, così come nell'esercizio creativo o performativo, tale rapporto tra intenzionalità, resistenza degli oggetti e degli spazi e infine individuazione di strategie diversificate per giungere all'ideazione e alla creazione si palesano con una forza disarmante. Un sasso può diventare un telefono o la tela di un artista, i movimenti saranno calibrati sulla sua grandezza, forma o colore evolvendo e conducendo a sviluppi spesso imprevedibili. L'attenzione didattica ed educativa verso spazi e materiali assume dunque un ruolo centrale nel sostenere i processi creativi e di crescita dei bambini.

Al fine di sostenere lo sviluppo del potenziale creativo dei bambini, il ruolo dei materiali aperti o non strutturati e dei materiali relativamente aperti o semistrutturati, secondo la suddivisione di Prescott (1981), è ampiamente riconosciuta sia dalla ricerca sul tema che dalla pratica nei servizi.

Qualunque tipo di classificazione è però solo teorica, in quanto le peculiarità più consistenti dei materiali si definiscono o ridefiniscono solo all'interno dei contesti d'uso. Quanto ci apprestiamo a presentare deve infatti essere contestualizzato e calibrato in fase di progettazione, non bisogna cioè immaginare contesti educativi costruiti su un impianto unicamente libero e non strutturato. Inoltre, vi sono più posizioni di pensiero in merito, la ricerca di Halsey, Jones e Lord (2006) ha riscontrato come la creatività sia meglio supportata da un equo equilibrio tra lavoro strutturato e non strutturato. Ciò che però ci consente di riconoscere ai materiali non strutturati un valore importante nelle pratiche di sviluppo della creatività è il fatto che questi ultimi, siano essi naturali o di recupero, stimolano un uso variegato, essendo privi di una connotazione funzionale specifica. Come sottolinea Monica Guerra (2017, p. 31), «il carattere di ambiguità che caratterizza molti di questi materiali [...] non solo richiede un investimento di immaginazione maggiore [...] ma invita anche maggiormente all'interpretazione [...] mostrando che i bambini sanno giocare con i resti del mondo per ricomporlo in modo proprio e nuovo. In questo senso tali materiali appaiono come i sassi gettati in uno stagno descritti da Rodari, oggetti che obbligano a idee, connessioni, relazioni e che in tal modo producono nuovi progetti, nuove possibilità». Queste nuove possibilità non sono altro che un processo creativo di uso, riuso e rinascita di materiali molteplici. Sebbene nel linguaggio comune i due termini si confondono, crediamo utile distinguere il concetto di materiali e di oggetti, per riflettere in prospettiva progettuale sulle azioni concrete. Il legno di abete o di betulla, ad esempio, è un materiale con specifiche peculiarità (durezza e colore). Quando questo materiale viene lavorato e prende una specifica forma le proprietà iniziali non sono

più ascrivibili unicamente al materiale ma anche alla sagoma e alla dimensione che ha assunto nell'oggetto. I materiali non strutturati, siano essi naturali o di recupero, trovano nella teoria delle *loose parts* (letteralmente "parti sciolte") di Nicholson (1972), architetto e artista inglese, una sistematizzazione funzionale al processo di progettazione.

La teoria delle parti libere è stata presentata per la prima volta nell'articolo di Nicholson *The Theory of Loose Parts: An Important Principle for Design Methodology* e sostiene che tutte le persone, compresi i bambini piccoli, sono in grado di partecipare alla costruzione della cultura. Le parti libere sono materiali aperti come l'argilla, i blocchi, le rocce e la pittura che i bambini possono adattare, spostare, progettare e trasformare in molti modi diversi. Maggiore è la flessibilità di un materiale o di uno spazio, maggiori sono le opportunità di sperimentazione creativa per i bambini in quanto le potenzialità creative di un ambiente dipendono dalle opportunità di costruire connessioni (Bancroft, Fawcett, Hay, 2008). Secondo l'autore in qualsiasi ambiente il grado di inventiva, creatività e possibilità di scoperta sono direttamente proporzionali al numero e al tipo di variabili aperte presenti. Le foglie di un bosco o le conchiglie di una spiaggia sono in tale prospettiva potentissimi mediatori creativi, perché capaci di stimolare una moltitudine potenzialmente infinita di giochi. La progettazione di spazi rivolti all'infanzia e interessati allo sviluppo cognitivo devono dunque predisporre una molteplicità di *loose parts*, ossia materiali di uso comune, di riciclo e naturali attraverso cui i bambini possono sperimentare una molteplicità di giochi e di utilizzi, valorizzando la scoperta e il pensiero creativo. Così come la teoria cognitivista di Piaget riconosce al bambino, fin da piccolo, una forte pulsione a conoscere, allo stesso modo la teoria delle *loose parts* ritiene sia possibile sostenere e valorizzare la pulsione creativa presente in ognuno di noi. Secondo Munari, Piaget ha avuto il merito di rilevare che la logica interna dei principi che guida i bambini è la stessa che guida gli scienziati.

> Per il bambino così come per lo scienziato, il problema più importante è di capire il mondo; ma per capire il mondo bisogna provocarlo affinché si manifesti: lo scienziato lo provoca con le sue ricerche, il bambino con i suoi giochi [...] in tutte e due i casi la strategia cognitiva adottata consiste nel ripetere una stessa azione o situazione, ma ogni volta con una piccola variazione controllata (Munari, in Restelli, 2002, pp. 12-3).

La stessa logica di processo viene seguita nelle attività di ricerca e produzione creativa, i bambini esplorano attraverso i cinque sensi spazi e oggetti, vi giocano in modo funzionale e per mezzo di trasformazioni simboliche li trasformano attraverso processi di pensiero flessibili. Quando tale esplorazione avviene all'aperto la moltitudine di elementi, nonché la loro peculiarità di modificarsi nel tempo, amplifica tali processi e li arricchisce (Ceppi, Zini, 2018). Diviene dunque importante progettare proposte educative a sostegno del pensiero creativo all'aperto.

7.6
Progettare percorsi a supporto della creatività in natura

Diversi studi hanno dimostrato che portare gli studenti fuori dalla classe e lavorare in un ambiente esterno per una parte del tempo trascorso a scuola può favorire il loro sviluppo creativo (Addison *et al.*, 2010; Bancroft, Fawcett, Hay, 2008; Dillon *et al.*, 2007). Per gli allievi in età prescolare tale elemento risulta ancor più preponderante e le strutture educative e scolastiche che hanno l'opportunità di usufruire di spazi esterni nell'arco di periodi dell'anno diversi, proponendo esperienze di esplorazione libera o guidata dell'ambiente naturale, rappresentano una risorsa importante per lo sviluppo del pensiero creativo dei bambini (Davies *et al.*, 2013; Wilson, 2003).

Nel 1991 la ricercatrice israeliana Rachel Sebba ha completato uno studio retrospettivo sul rapporto dei bambini con l'ambiente intervistando 198 adulti e 174 bambini sui tipi di spazi in cui amavano stare e quasi tutti gli adulti identificano "il luogo più significativo della propria infanzia" come un luogo all'aperto: un forte, un lago, un campeggio. La natura svolge dunque un ruolo preponderante sia tra adulti che bambini in quanto esperienza immersiva che coinvolge tutti i sensi a tale proposito. Sebba (1991, p. 420) scrive: «I bambini sperimentano l'ambiente naturale in modo profondo e diretto, non come sfondo per gli eventi,... piuttosto come fattore e stimolatore».

La natura aiuta i bambini a sviluppare la capacità di osservazione e la creatività e infonde un senso di pace e di appartenenza al mondo. Inoltre le prime esperienze con il mondo naturale sono legate allo sviluppo dell'immaginazione e del senso di meraviglia (Louv, 1991).

Possiamo in definitiva affermare che negli ambienti naturali, attraverso l'esplorazione, la ricerca e il gioco d'immaginazione, i bambini possono sviluppare quell'intreccio di pensiero logico e analogico che è proprio dei processi creativi.

A fronte di tali potenzialità la progettazione di esperienze educative finalizzate a sostenere lo sviluppo delle competenze creative dei bambini diviene imprescindibile.

In primo luogo, in ottica progettuale, gli ambienti esterni sono particolarmente funzionali per consentire ai docenti di osservare i bambini e individuare gli interessi iniziali dei più piccoli (Davies *et al.*, 2013) e lo sviluppo degli stessi.

Le pratiche di osservazione consentono inoltre agli insegnanti di prendere coscienza delle possibili modalità di utilizzo delle situazioni circostanti, fisiche e sociali, per promuovere esperienze di valore, facendo degli spazi esterni un laboratorio a cielo aperto.

In tale prospettiva è importante che l'ambiente esterno non venga progettato unicamente come un'area di gioco con strutture e giochi fissi come altalene o scivoli, in quanto in tali contesti si stimola maggiormente il gioco motorio a scapito del gioco di finzione e di esplorazione. È dunque preferibile optare per strutture flessibili e trasformabili (anche dagli stessi bambini) e per una varietà di elementi naturali nella prospettiva di *loose part*s prima citata (pietre, rami, conchiglie, pigne e così via).

La differenziazione funzionale dello spazio può rappresentare un criterio di organizzazione anche per l'ambiente esterno. Il giardino può essere progettato e organizzato prevedendo spazi aperti che sollecitano l'impegno fisico e il gioco di movimento dei bambini e aree ideate come spazi rifugio e attività più tranquille. Lo spazio così organizzato si articola in cinque zone principali, che prendono il nome di: zona della natura, dell'avventura, del gioco attivo, del gioco tranquillo e la zona rifugio (Gariboldi, Pugnaghi, 2020).

Nella zona della natura il gioco creativo si declina in giochi di ruolo, nel fare collage con gli elementi naturali e nello sperimentare questi ultimi mischiandoli, pesandoli e così via. Nella zona dell'avventura la creatività può essere stimolata attraverso la costruzione di nidi, capanne o recinti. Nella zona del gioco attivo, allestito con superfici morbide e dure i bambini possono correre, saltare, ma anche portare macchine e bambole per il gioco di finzione.

Nella zona del gioco tranquillo, allestita con tavoli per le attività creative e oggetti funzionali al gioco simbolico, i bambini possono realizzare giochi di finzione meno movimentati, oppure dipingere, utilizzare la creta e tanto altro ancora.

La zona rifugio è infine una zona di decompressione in cui riposarsi quando il gioco motorio o le interazioni sociali li hanno stancati. Qui i bambini possono rilassarsi ad esempio bevendo, facendo merenda, ascoltando una storia o semplicemente oziando. Tali zone non si configurano dunque come spazi rigidi e monofunzionali, ma al contrario devono essere pensati come collegati tra loro, ad esempio le polpette di fango possono essere preparate e servite nella zona avventura così come nella zona del gioco tranquillo.

Al di là delle scelte organizzative durante le attività di esplorazione dei materiali e degli spazi, pur garantendone l'autonomia, le figure adulte possono sostenere tale attività, sollecitando i bambini a vedere elementi nuovi, immaginare possibili utilizzi, richiamare l'attenzione su materialità differenti. In tali contesti i bambini sono stimolati a molteplici giochi immaginativi e creativi e attraverso proposte di *problem finding* e *problem solving* possono impegnarsi nell'individuare un'ampia varietà di soluzioni (Gariboldi, 2012).

Le attività devono essere poi pensate come immersive invitando i bambini a sfruttare tutti i sensi durante l'esplorazione; sarà possibile ad esempio percepire sulla pelle i mutamenti climatici (il sole, il vento o la pioggia), ascoltare i suoni della natura e i rumori che derivano dall'interazione con la natura (il fruscìo delle piante, lo scricchiolìo delle foglie secche) manipolare materiali di diverse consistenze (fango o legno) e riconoscere i diversi odori dello stesso ambiente come l'erba bagnata o appena tagliata.

In questo modo sarà possibile promuovere non solo il gioco nella natura, ma anche il gioco con la natura e la ricerca in natura. Ciò implica un ripensamento funzionale del rapporto tra dentro e fuori in prospettiva di continuità e integrazione.

I materiali naturali individuati e raccolti possono ad esempio entrare in sezione e diventare altro, favorendo l'incontro tra esplorazione in natura, rielaborazione artistica e connessione emotiva tra persone e luoghi (Wilson, 2011). Nell'articolo *The Role*

of Art in Environmental Education (Papavasileiou *et al*., 2020) gli autori evidenziano con forza l'efficacia delle esperienze artistiche nel supportare la comprensione delle peculiarità dell'ambiente naturale vissuto. Non meno importanti sono le opportunità di "esperienze estetiche" in natura intese come acquisizione di una sensibilità percettiva nei confronti della realtà che si traduce in attenzione verso stimoli sensoriali molteplici, rappresentati da colori, forme, suoni e proporzioni (Galardini, 2022, p. 9) che i bambini possono poi riportare nelle loro rielaborazioni creative dando nuovo significato alle esperienze.

7.7 Conclusioni

Attraverso questa breve trattazione abbiamo voluto accompagnare il lettore nel riflettere sulle possibili connessioni tra natura e arte all'interno delle pratiche educative rivolte ai bambini più piccoli. Non si tratta solo di massimizzare l'opportunità di utilizzo degli spazi, ma di pensarli attraverso una logica di progettazione reticolare in cui il dentro e il fuori rappresentano due ambiti di un sistema correlato di azioni, in questo caso, creative. Il rapporto tra natura e arte trova le radici della storia di quest'ultima e non deve essere dunque pensata come una semplificazione a misura di bambino quanto piuttosto come un'opportunità di conoscere il reale attraverso tutte le forme di pensiero ed esplorazione a nostra disposizione. Inoltre, come evidenzia Schenetti (2022, p. 30) in relazione all'educazione all'aperto, ciò «offre l'occasione di recuperare la relazione con l'ambiente naturale e urbano per valorizzare la relazione con il territorio e gli spazi esterni alla scuola». L'esperienza artistica può così trovare nuovi spunti attraverso l'esplorazione degli artefatti artistici che nella storia hanno costruito e costituito il territorio in cui la scuola si colloca e i bambini vivono, in un emblematico passaggio di testimonio tra la cultura artistica del passato e quella del futuro.

Riferimenti bibliografici

ADDISON N. *et al.* (2010), *Understanding Art Education: Engaging Reflexively with Practice*, Routledge, London.

ANTONIETTI M. *et al.* (2023), *Esperienze educative in natura: il potenziale degli ambienti esterni*, in B. Weyland (a cura di), *Atelier scuola*, Edizioni Junior, Bergamo.

BANCROFT S., FAWCETT M., HAY P. (2008), *Researching Children Researching the World: 5 × 5 × 5 = Creativity*, Stoke-on-Trent, Trentham.

BOBBIO A., BONDIOLI A. (2019), *Gioco e infanzia*, Carocci, Roma.

BONDIOLI A., SAVIO D. (2018), *Educare l'infanzia*, Carroci, Roma.

BONFIGLIOLI R., VOLPICELLA A. (1992), *Manuale di didattica per la scuola materna*, Laterza, Roma-Bari.

BRUNER J. S. (1972), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1964), trad. it. Armando Editore, Roma.
CALVANI A., TRINCHERO R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma.
CEPPI G., ZINI M. (2018) (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia.
CHEMERO A. (2003), *An Outline of a Theory of Affordances*, in "Ecological psychology", 15, 2, pp. 181-95.
DALLARI M. (2017), *Editoriale. La bellezza può essere un obiettivo educativo?*, in "Encyclopaideia", 21, 48, pp. 1-4.
ID. (2018), *Arte e ambiente naturale*, in R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), Outdoor education. *Prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
DAVIES D. *et al.* (2013), *Creative Learning Environments in Education. A Systematic Literature Reviews*, in "Thinking Skills and Creativity", 8, pp. 80-91.
DEWEY J. (1933), *Come pensiamo*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1961.
ID. (1996), *L'arte come esperienza* (1934), Aesthetica, Palermo.
ID. (2014), *Esperienza e educazione* (1938), trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano.
DILLON P. *et al.* (2007), *Turning Peases West Inside Out: Flexible Educational Environments for Developing Possibilities and Pedagogies*, Creative Partnerships, Durham-Sunderland.
DI PIETRO A. (2020), *Giocare con niente. Esperienze autonome con oggetti e cose "impertinenti"*, Edizioni Junior, Bergamo.
FORMELLA Z. S., PERILLO G. (2018), *L'*outdoor education *e le scuole dell'infanzia nel bosco per crescere a contatto con la natura*, in "Seminare. Poszukiwania naukowe", 39, 2, pp. 69-82.
FRANCESCHINI G., PIAGGESI B. (2000), *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio e ricerca-azione*, FrancoAngeli, Milano.
FRANZINI E. (2012), *Introduzione all'estetica*, Il Mulino, Bologna.
GALARDINI A. L. G. (2022), *Piccole bellezze. Pedagogia ed estetica nei servizi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
GARIBOLDI A. (2012), *Creatività e* problem solving, in A. Gariboldi, R. Cardarello, *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 133-46.
GARIBOLDI A., PUGNAGHI A. (2020), *Educare alla creatività. Strumenti per il nido e la scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma.
GIBSON J. J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton-Mifflin, Boston (trad. it. *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, Il Mulino, Bologna 1999).
GLĂVEANU V. P. (2010), *Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology*, in "New Ideas in Psychology", 28, 1, pp. 79-93.
ID. (2014), *Distributed Creativity: What Is It?*, in *Distributed Creativity. Springer Briefs in Psychology*, Springer, Cham.
GOMBRICH E. (1979), *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art*, Phaidon, Oxford.
GORI F. (2016), *Pratice and Theory of Visual Representation*, in "Gestalt Theory", 38, 1, pp. 17-40.
GRAY P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
GUERRA M. (a cura di) (2017), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior, Bergamo.
ID. (2020a), *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, FrancoAngeli, Milano.

ID. (2020b), *Esperienze in bilico o del permettere al fuori di farsi conoscenza*, in M. Antonietti, A. Ferrari (a cura di), *Scuola in golena. Possibilità e ricerche di un'esperienza in natura*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 16-27.

ID. (2022), Affordances *ed educazione all'aperto: prospettive per approcci ecologici*, in M. Antonietti *et al.* (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano (https://www.researchgate.net/publication/366672889_Educazione_e_natura_Fondamenti_prospettive_possibilita; consultato il 28 agosto 2024).

GUREVITZ R. (2000), *Affective Approaches to Environmental Education: Going beyond the Imagined Worlds of Childhood?*, in "Ethics, Place and Environment", 393, pp. 253-68.

HALSEY K., JONES M., LORD P. (2006), *What Works in Stimulating Creativity amongst Socially Excluded Young People?*, in https://www.nfer.ac.uk/publications/what-works-in-stimulating-creativity-amongst-socially-excluded-young-people/ (consultato il 28 agosto 2024).

KASTNER J. (a cura di) (2004), Land art *e arte ambientale*, Phaidon Press Limited, London.

KYTTÄ M. (2002), *Affordances of Children's Environments in the Context of Cities, Small Towns, Suburbs and Rural Villages in Finland and Belarus*, in "Journal of Environmental Psychology", 22, 1-2, pp. 109-23.

ID. (2004), *The Extent of Children's Independent Mobility and the Number of Actualized Affordances as Criteria for Child-Friendly Environments*, in "Journal of Environmental Psychology", 24, 2, pp. 179-98.

ID. (2006), *Environmental Child Friendliness in the Light of the Bullerby Model*, in C. Spencer, M. Blades (eds.), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 141-58.

LATTARULO M., VANDELLI D. (2021), *Laboratori con i materiali naturali. Percorsi e attività in sezione e all'aperto*, Erickson, Trento.

LICHENE C. (2018), *La educación "científica" en la escuela infantil: perspectivas y evolución de la literatura*, in "RELADEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil", 7, 1, pp. 109-17 (https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5278; consultato il 28 agosto 2024).

LOUV R. (1991), *Childhood's Future*, Doubleday, New York.

MASSA R. (2003), *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano.

MC MILLAN M. (1919), *The Nursery School*, Dent, London.

MONTESSORI M. (1952), *La mente del bambino* (1949), Garzanti, Milano.

ID. (1969), *Il segreto dell'infanzia* (1938), Garzanti, Milano.

NICHOLSON S. (1972), *The Theory of Loose Parts: An Important Principle for Design Methodology*, in "Studies in Design Education Craft & Technology", 4, 2, pp. 5-14.

OLIVER M. (2005), *The Problem with Affordance*, in "E-learning", 2, 4, pp. 402-13.

PAPAVASILEIOU E. N. *et al.* (2020), *The Role of Art in Environmental Education*, in "IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education", VI, 18, december, pp. 287-95.

PORRO S. (2018), *Educare alla bellezza*, ELLEDICI, Torino.

PRESCOTT E. (1981), *Relations between Physical Setting and Adult/Child Behavior, in Day Care*, in S. Kilmer (ed.), *Advances in Early Education and Child Care*, vol. I, JAI Press, Greenwich.

RESTELLI B. (2002), *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, FrancoAngeli, Milano.

ID. (2019), *Giocare con la natura. A lezione da Bruno Munari*, FrancoAngeli, Milano.

RIVOLTELLA P. C. (2014), *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola SEI, Brescia.

ROSA A., BONGIORNO M. (2023), *La bellezza salverà il mondo... Se sapremo coglierla*, in "Education Sciences & Society", 2, pp. 97-104.

ROSA A., FILOMIA M. (2021), *La scuola rurale della Montesca: una sperimentazione capace di innovare*, in "I quaderni della ricerca", 59, *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, pp. 179-88.

ROUSSEAU J. J. (2006), *L'Emilio* (1762), Economica Laterza, Bari.

SEBBA R. (1991), *The Landscapes of Childhood: The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes*, in "Environment and Behavior", 23, 4, pp. 395-422 (https://doi.org/10.1177/0013916591234001).

SCHENETTI M. (2022), *Servizi educativi a cielo aperto*, Edizioni Junior, Bergamo.

TIBERGHIEN G. A. (1995), *Land Art*, Princeton Architectural Press, New York.

VYGOTSKIJ L. S. (2011), *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1972), trad. it. Editori Riuniti, Roma.

WEYLAND B., GALLETTI A. (2018), *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.

WATERS J. (2011), *A Sociocultural Consideration of Child-Initiated Interaction with Teachers in Indoor and Outdoor Spaces*, unpublished PhD thesis, Swansea University.

ID. (2013), *Talking in Wild Outdoor Spaces: Children Bringing Their Interests to Their Teachers in Wales*, in S. Knight (ed.), *International Perspectives on Forest School: Natural Spaces to Play and Learn*, Sage, London, pp. 12-26.

ID. (2017), *Affordance Theory in Outdoor Play*, in T. Waller *et al.* (eds.), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learnin*g, Sage, London, pp. 40-54.

WILSON C. (2011), *Effective Approaches to Connect Children with Nature*, Department of Conservation, Te Papa Atawhai, Wellington (NZ).

WILSON J. P., BEARD C. (2013), *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching*, Kogan Page Publishers, London.

WILSON R. (2003), *Nature and Young Children*, Routledge, London-New York.

ID. (2007), *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*, Routledge, London.

8
Coordinate per un *hip-hop based education*

di *Antonio Sofia*

L'idea di studiare le possibilità educative dell'hip-hop mi è venuta durante la pandemia. Non era possibile proseguire nel lavoro già pianificato, né si avevano certezze sugli sviluppi del virus e su come avrebbe cambiato le nostre vite. Le giornate senza uscire di casa presentavano criticità notevoli per tutte e tutti, a partire dalla necessità di convivere senza pause all'interno di abitazioni che circoscrivevano la realtà a cui relazionarsi: si esasperavano le differenze socioeconomiche preesistenti e le difficoltà psicologiche per le bambine e i bambini, per le ragazze e i ragazzi, costretti alla persistenza nei nuclei famigliari (Sofia, 2022, pp. 337-47).

Oltre al non andare a scuola, gli adolescenti pagavano al COVID-19 il prezzo di non potersi incontrare in autonomia, obbligati nei lockdown a giornate sempre uguali. In un'età caratterizzata dalla tensione verso la scoperta, destabilizzante quanto necessaria, di sé stessi nel mondo, dovevano sopportare la noia, le lezioni a distanza, gli strali di una comunicazione pubblica che li accusava di essere insensibili untori (cfr. Saitta, 2023).

Ho cercato, allora, di capire che cosa stessero facendo, dove fossero. In modo piuttosto improvvisato ho osservato le tendenze sui canali Youtube e Twitch, le pagine Instagram, potendo contare anche sui suggerimenti dei ragazzi e delle ragazze di un centro di aggregazione giovanile dove facevo volontariato. I dati di utilizzo sui social presentavano una tendenza evidente: la musica era, insieme ai videogiochi, il campo di maggior convergenza della presenza in rete. Leggendo i commenti e i post, seguendo i video e le dirette sulle varie piattaforme, era altrettanto percepibile l'età del pubblico che si coagulava in rete intorno al rap e ai suoi derivati.

Engaging with Music è il report annuale sul consumo musicale commissionato da IFPI, l'organizzazione che rappresenta l'industria discografica globale. Dall'estratto relativo al 2021 per l'Italia (FIMI[1], s.d.), risulta che la musica *ha contribuito al benessere emotivo durante la pandemia* per l'84% degli intervistati, un dato che sale al 90% nella fascia 16-24 anni. L'uscita di nuovi brani musicali costituiva un sollievo per il 71% dei ragazzi e delle ragazze tra i 16 e i 19 anni. Dal report per il 2022 (FIMI, s.d.) risulta che in Italia si ascoltano in media 20,5 ore settimanali di musica e il 61% degli intervistati ritiene la musica *fondamentale per la salute mentale*.

1. FIMI è la Federazione industria musicale italiana.

Possiamo riconoscere il valore di questo riscontro in merito all'esperienza musicale durante la cattività pandemica, in un passaggio di Elena Madrussan (2021) sull'ascolto:

> Se è vero, com'è vero, che il contenuto oggi fiorente e vivente nell'ascolto si ridescrive continuamente, nell'intreccio tra suono, artista, ascoltatore, allora quell'intreccio dà forma all'esperienza sensibile di un contenuto sonoro, il quale suscita vissuti capaci di *significare* anche senza aver necessità di *dire*. In tal senso, la musica è ponte comunicativo tra autore e ascoltatore e genera *poiesis* immaginativa. Musica e canzone evocano ricordi e suscitano immagini: i "paesaggi sonori" diventano raffigurazioni mentali in chi ascolta. [...] L'esperienza estetica della musica racconta il soggetto che ascolta: essa consente l'emersione di possibilità creativo-immaginative, di modi di sentire e di concepire sé stessi che non potrebbero emergere altrimenti. [...] La relazionalità intrinseca della musica consente di esperire il suono all'interno e all'esterno della propria corporeità, riconoscendone il passaggio come una tensione verso, appunto, il senso (Madrussan, 2021, pp. 113-5).

Dunque, possiamo credere che la musica abbia fornito nell'ascolto un'apertura creativa potente, per certi versi un'alternativa salvifica, quando l'esperienza del mondo era contingentata e saturata all'interno delle abitazioni.

A fronte di questo la scuola non dovrebbe ignorare la musica e il mondo a cui appartiene. Ogni studente arriva in classe con un bagaglio acquisito nelle relazioni famigliari e nell'ambiente più allargato in cui prosegue la sua evoluzione e questo bagaglio condiziona, più o meno esplicitamente, il dialogo con la proposta educativa istituzionale. Il "mondo del quotidiano" è ineludibile, influisce sugli stili di apprendimento e sulle pratiche, costituisce la prima matrice identitaria che la scuola deve accogliere e riconoscere, perché da questo incontro si produca un movimento verso la possibilità di reinventarsi consapevolmente: andar oltre i *limiti* di quel portato culturale e affettivo, per non restare avvinti nella *riproduzione* che denunciava Bordieau (1972), senza annullare la coscienza e il valore generativo del *limite* nella propria formazione come soggetti critici, agenti trasformativi della realtà. «Nel corpo, dunque, nei suoi limiti e possibilità naturali e culturali, ha inizio la genesi della soggettività, una genesi che possiamo chiamare "passiva" se per passivo intendiamo ciò che del mondo si presenta al soggetto come dato già costituito. La storia della coscienza intenzionale, ossia il versante "attivo" del processo di costruzione di una personale visione del mondo, si innesta dunque in una storia precedente, in uno sfondo originario che in qualche modo traccia i confini entro cui il soggetto potrà esercitare la sua capacità di investire di senso e di valore il mondo», scrive Piero Bertolini (Bertolini, Caronia, 2015, p. 66), pedagogista ed ex direttore dell'Istituto penale minorile Cesare Beccaria di Milano.

Sempre dal rapporto *Engaging with Music* per il 2022 si evince che il 43% degli intervistati tra i 16 e i 24 anni ascolta prevalentemente rap italiano; inoltre, secondo i dati FIMI[2], 14 dei 25 album più venduti nel primo semestre 2023 sono direttamente

2. Nel primo semestre del 2023 «il mercato della musica registrata in Italia è senz'altro positivo:

riferibili ad artisti della scena rap interna, addirittura 5 tra i primi 6 in classifica. Se la musica non è sfondo neutro del mondo quotidiano, il rap intrattiene con l'adolescenza e la prima giovinezza un rapporto da tenere in considerazione.

Il rap è una delle quattro discipline che convenzionalmente compongono la cultura hip-hop; le altre tre sono: il DJ-ing, il breaking e il writing. Le quattro discipline non sono mai state ingranaggi di un congegno coeso, bensì gravitano insieme come «risorse e strumenti per rispondere in una situazione di crisi, alla propria urgenza di apprendimento e crescita» (Fant, 2015, p. 55). La ricostruzione di Davide Fant in *Pedagogia hip-hop* (2015) conduce a scoprire il valore educativo di una risposta creativa che valorizza ciò che si ha a disposizione in risposta alla *crisi* che è propria dell'adolescenza e di un'adolescenza costretta a fare i conti con un *ecosistema in crisi permanente* – ambientale, sociale, economica, politica, sanitaria. Questi sono i punti che, nella seconda parte del volume di Fant, stabiliscono connessioni virtuose tra hip-hop ed educazione:

– nell'hip-hop si sperimenta, attraverso il gioco, un rituale che stempera l'aggressività nel confronto creativo, che premia l'originalità e l'impegno non orientato da logiche utilitaristiche;
– il *remixing* è la chiave d'accesso alla rielaborazione dei prodotti culturali quanto alla scomposizione e ricomposizione del proprio vissuto, un processo che libera la creatività dal concetto di forma pura;
– *narrare* la propria storia nelle rime è un'attività che stimola l'indagine, l'autovalutazione, il confronto creativo con le parole all'interno di strutture ritmiche, una ricerca che conduce alla riflessione e alla scoperta di percorsi interpretativi inattesi anche attraverso la performance;
– la *forma nuova* di movimento nel breaking, riappropriazione del corpo e dello spazio, innesca la ricerca nella dimensione preverbale, riconnette il respiro, i gesti, l'intenzionalità motoria al bisogno di esprimere la molteplicità del proprio mondo interiore;
– la *forma nuova* di arte figurativa nel writing nasce dalla rappresentazione del proprio nome in esplosioni di forme e di colori, una ricodificazione collettiva dell'idea di bellezza e una riaffermazione plastica della presenza come cura del sé e della città;
– l'attitudine *conscious* nella scrittura rap è la «promozione di un approccio problematizzante, in cui lo sguardo rivolto verso il mondo non è di annullamento delle dissonanze ma di esplorazione, indagine, è volto all'emersione delle domande e a ipotizzare possibili risposte» (Fant, 2015, p. 60).

Proseguiamo nelle coordinate della *Pedagogia hip-hop*, per tornare proprio all'estate del 1973, nel South Bronx, alla periferia di New York.

segna infatti una crescita complessiva del 14,2%, con un fatturato di oltre 175 milioni di euro» (FIMI, 2023).

8.1
Macerie

Davide Fant (2015, p. 23) ricostruisce le origini dell'hip-hop attraverso *la fine delle grandi narrazioni* e il postmoderno di Lyotard: il Bronx descritto nella ricostruzione di Jeff Chang (2009) è devastato dagli scempi urbanistici, dalla disoccupazione e dalla criminalità; il movimento per i diritti civili si è spento dopo esser stato colpito dagli omicidi dei suoi leader e dalla repressione di Stato; le minoranze nere e latine si ritrovano ai margini di uno sviluppo economico che ha ridefinito l'organizzazione del lavoro e travolto le abitudini dei cittadini, addestrati al consumo dalla comunicazione e dalle tecnologie emergenti che ne amplificano il potere pervasivo.

Il precipitare degli ideali rivoluzionari si collega agli effetti della desegregazione prodotta dalla sentenza Brown contro l'ufficio scolastico di Topeka nel 1954: come testimonia bell hooks (2020a), le minoranze possono, e di fatto devono, frequentare le scuole pubbliche dei bianchi, ma l'effetto dell'apparente conquista normativa, e finanche delle successive, si traduce in una rinnovata mortificazione. Le scuole nere erano state il luogo in cui insegnanti e allievi condividevano la stessa storia e le stesse sofferenze, dove si tramandavano le memorie e i compiti sociali, il primo spazio di elaborazione per le strategie di lotta e sopravvivenza. «Per i neri l'insegnamento – l'educazione – era fondamentalmente un atto politico, perché radicato nella lotta antirazzista. In effetti, le scuole elementari per neri sono il luogo in cui ho sperimentato l'apprendimento come rivoluzione» (ivi, p. 32).

Il passaggio storico successivo costringe bambine, bambini e adolescenti a fare i conti con la supremazia bianca che inibisce la loro voce, le loro parole, i loro gesti nella quotidianità scolastica progettata e realizzata per farli sentire inferiori e inadeguati.

> Con l'integrazione razziale, la scuola cambiò completamente. Lo zelo messianico, teso a trasformarci e a plasmare le nostre menti – che aveva caratterizzato le nostre insegnanti e le loro pratiche pedagogiche nelle scuole per neri – era finito. Improvvisamente, la conoscenza riguardava solo l'informazione. Non aveva alcuna relazione con il modo in cui una persona viveva e si comportava. Non era più collegata alla lotta antirazzista. Nelle scuole bianche imparammo presto che ciò che ci si aspettava da noi era l'obbedienza, e non la volontà zelante di imparare. La passione eccessiva per l'apprendimento veniva facilmente interpretata come una minaccia all'autorità bianca. Il nostro ingresso nelle scuole razziste, desegregate e bianche ha segnato l'abbandono di un mondo in cui le insegnanti erano convinte che per educare i giovani neri nel modo più giusto fosse necessario l'impegno politico. Adesso invece avevamo per lo più insegnanti bianchi, le cui lezioni rafforzavano gli stereotipi razzisti. Per i giovani neri, l'educazione non riguardava più la pratica della libertà. Quando me ne resi conto, il mio amore per la scuola finì. L'aula non era più un luogo di piacere o estasi. La scuola restava in ogni caso un luogo politico, dal momento che dovevamo continuamente contrastare i pregiudizi razzisti dei bianchi che ci consideravano geneticamente inferiori, mai capaci come i nostri coetanei bianchi – persino incapaci di imparare (ivi, p. 33).

La schiavitù non è stata affrontata, bensì sotterrata senza scuse; le macerie del Bronx rappresentano le conseguenze di quella rimozione. Le gang e la droga si nutrono del

vuoto e della disperazione, nell'indifferenza delle istituzioni che hanno trovato nel sistema educativo lo strumento per ratificare ciò che da sempre era considerato un dominio implicito e necessario.

Intanto, però, sono trascorsi cinquant'anni da quando nel Bronx la piccola Cindy Campbell, figlia di immigrati giamaicani e già graffitista (*AKA*[3] PEP-1), decise che per iniziare la scuola le servivano abiti nuovi. Per poterli acquistare, l'11 agosto del 1973, organizzò una festa nella sala comune del complesso di appartamenti al 1.520 di Sedgwick Avenue. La aiutava il fratello maggiore Clive, appena diciottenne, noto come DJ Kool-Herc.

Da quel party leggendario l'espressione artistica di una comunità composita, fratturata, stordita, tenuta insieme *in primis* dalla perdurante condizione di subalternità economica e politica e poi dalla sua stessa autonarrazione, sarebbe riuscita a sovvertire il mondo: i *breaks*, pezzi di canzoni scovati nel passato o rapiti da qualsiasi altrove, si ripetevano e annodavano in ibridazioni travolgenti; il canto simulava il discorso e sfidava la poesia, senza infrangere la relazione col ritmo, ma tradendo la melodia; il ballo, prima espressione della festa, indice dell'energia evocata, evolveva e si contaminava per la strada, nei cerchi (*cyphers*) e nelle sfide di stile (*battles*); i nuovi "nomi", scelti o attribuiti, esplodevano sui muri e sui treni, si coloravano, si trasformavano e viaggiavano per la città scenario. Se la scuola non riconosceva la complessità storica e culturale delle comunità discriminate, nei quartieri più critici quella stessa complessità avrebbe generato mille stelle danzanti.

> Macerie della modernità, macerie del sogno di una società interculturale, macerie reali dei palazzi del ghetto divorati dalle fiamme, spazzatura e *casualities* dell'epoca post-industriale, diffusione di tecnologia a basso costo, frammenti di immagini della società dello spettacolo e vite segmentate in una miriade di lavori sottopagati, nullafacenza ed espedienti illegali: questo era il contesto in cui nacque l'hip-hop (Fant, 2015, p. 25).

8.2
Reciprocation of freedom

Negli ultimi cinquant'anni l'hip-hop è stato un fenomeno culturale pervasivo, travolgente. La sua estetica ha condizionato la musica, la moda, il cinema, i videogiochi, la letteratura, le relazioni e le aspirazioni. Probabilmente solo l'avvento della rete digitale ha avuto un impatto così potente su scala globale. Tuttavia, la graduale e faticosa ascesa dei suoi interpreti al vertice della piramide economica (sono diversi i rapper e i produttori musicali che hanno creato dei veri e propri imperi, diversificando progressivamente i loro investimenti – Jay-Z, Dr. Dre, Eminem, Drake per esempio) non sembra aver prodotto ricadute determinanti nella direzione dell'equità sociale; nono-

3. *Also knows as*, ossia "conosciut* anche come".

stante lo *storytelling* del successo destinato agli individui più capaci, poco si è progredito nella tutela di quella comunità che negli Stati Uniti aveva condiviso l'eredità della schiavitù e l'estrema povertà, il terrore delle forze di polizia, il consumo e il traffico di droga, i fallimenti e l'esodo dai percorsi di istruzione.

Questa contraddizione dice molto dell'hip-hop. Non sono mancate le critiche feroci e provocatorie[4] a un movimento che sembrava poter ridare forza all'opposizione e alla controinformazione, al punto da mettere in discussione le discriminazioni e gli squilibri del capitalismo, e che avrebbe deluso le attese cedendo a rappresentazioni caricaturali e stereotipi funzionali al mercato (cfr. England, 2023; Rose, 2008). Ma il rap è il mezzo di espressione attraverso cui giovani a qualsiasi latitudine prendono parola per affrancarsi dalla miseria, sfruttando spesso i meccanismi del medesimo *ordine* che contestano; se si ripercorre la storia del rap, non è difficile rendersi conto che il compromesso con il capitalismo non è mai stato un'opzione imbarazzante per i suoi artisti, in quanto il riscatto economico non si è mai slegato dalla memoria della schiavitù nera. Il lusso e il denaro ostentati dai rapper costituiscono la garanzia di ottenere quel rispetto irraggiungibile per altre vie a causa del razzismo mai totalmente estirpato dalla società statunitense, un parassita alle radici della cultura afroamericana. Nel fondare il suo progetto di educazione scientifica sulla cultura hip-hop, l'insegnante Christopher Emdin (2010, p. 13) argomenta: «In merito allo schiavo nero, è possibile comprendere che si fosse convinto della propria superiorità se si considerano le più ampie circostanze del contesto schiavista. In sostanza, il bisogno di autoaffermazione di fronte allo svilimento quotidiano può essere visto come una necessaria forma di resilienza» (trad. nostra).

D'altro canto, la globalizzazione – che doveva rivoluzionare lo sviluppo e abbreviare tempi e distanze grazie all'innovazione tecnologica – è stata caratterizzata dall'esportazione delle stesse politiche che Robert Moses impose nel ridisegnare New York tra il 1930 e il 1970: l'individualismo competitivo, la delocalizzazione delle produzioni a discapito dei redditi e dei diritti sul lavoro e l'arretramento delle garanzie in carico alle pubbliche istituzioni sono le cause della globalizzazione dei conflitti identitari, delle grandi sperequazioni e del ritorno ai nazionalismi.

Da un lato, chi ha meno risorse, chi migra per la fame o lontano dalla guerra, si vede assegnato il ruolo della minaccia da respingere. Scrive il sociologo Pietro Saitta, alle prese con *Trap e riproduzione del panico morale in Italia*:

> Non risulterà particolarmente originale osservare come [...] la platea più ampia e meno strutturata ideologicamente dei cittadini in Europa e Stati Uniti ha generalmente accettato la riscrittura del conflitto sociale implicita nel nuovo progetto politico emerso a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso e ha effettivamente indirizzato il proprio risentimento verso il basso

4. Nas, rapper celebre per il disco d'esordio *Illmatic* (1994), nel 2006 pubblica l'album *Hip-hop is dead*. Quindici anni dopo l'emessa sentenza, Nas è ancora sulla scena e ha pubblicato tra il 2021 e il 2023 ben cinque rap album.

(per esempio nei confronti degli immigrati) anziché verso l'alto (gli industriali, i ricchi etc.); ha adottato nuovi oggetti di scandalo politico (non la diseguaglianza, ma il decoro e il degrado) e rivolto nuove richieste alla politica (non la classica sicurezza sociale, ma la sicurezza dai criminali) (Saitta, 2023, pp. 84-5).

Dall'altro, le istanze di "giustizia", a prescindere dal senso che alla giustizia si voglia dare, si frammentano in bolle autoreferenziali nelle piattaforme digitali, progettate per estrarre profitto da qualsiasi interconnessione: «Ciò ha eroso significativamente gli spazi del comune nei suoi modi legati alla cittadinanza e ai modi di considerarla. È divenuto così possibile concepire, analizzare e vivere il sociale secondo un modello cognitivo e insieme produttivo di merci e relazioni, organizzato secondo nicchie di consumo e culture, peraltro sempre più fluide e volatili» (ivi, p. 87).

L'espressione *erosione degli spazi del comune* è forse una buona sintesi per ciò che ha ammalato la riorganizzazione funzionalista delle metropoli americane e rende bene conto di un contagio rapidamente diffusosi nelle società del blocco occidentale: gli adolescenti e le adolescenti di buona parte del globo si incontrano sempre meno nelle città e si raggruppano sempre più secondo gusti di consumo condizionati dall'eco digitale; eppure, continuano a incarnare una riserva naturale di indeterminatezza.

L'affermazione dei social network come ambito di promozione della musica autoprodotta e del *self-branding* accelera l'esplosione di giovanissimi intrattenitori e di artisti più o meno improvvisati. Si pone, quindi, il problema di limitare il potere di queste precarie iridescenze, affinché sia garantito il perpetuarsi di strutture produttive che devono poter prosperare nello sfruttamento dell'illusione autoimprenditoriale, senza armare inavvertitamente eventuali riaggregazioni di dissenso o sommovimenti critici che possano inficiarne la riproduzione. Come ha spiegato la ricercatrice e performer Wissal Houbabi in un'intervista (Sofia, 2022, p. 309): «[...] significa che da un punto di vista strutturale di una società capitalista non c'è davvero più differenza tra neri e bianchi, ma la differenza resta sul piano culturale, simbolico, dal punto di vista del potere».

Ne consegue l'ambigua accordatura tra il postulato neoliberista del *successo* come unico criterio di certificazione della bontà di qualsiasi traiettoria e il *merito* come criterio di selezione rivendicato dalle istituzioni per condizionare il diritto di accedere al successo: da una parte si stabilisce il valore assoluto dell'affermazione in un mercato libero da qualsiasi vincolo, dall'altra si percepisce l'esigenza di esercitare un controllo politico su quell'affermazione stessa, in quanto potenzialmente connessa alla gestione sintetica del potere nella dialettica tra spazio pubblico e privato. L'hip-hop potrebbe aver anticipato questa contraddizione in altri termini, coniugando la valorizzazione dell'inventiva del singolo e il riconoscimento della necessità *di spazi del comune* autonomi, destinati alla capitalizzazione di quel valore altrimenti disperso nella marginalità sociale. Per quanto abbia dato voce ai più giovani tra i più deboli nelle periferie del mondo, l'hip-hop ha assolto alla funzione di sussumere parole e immaginazione giovanili nel mercato e spesso i suoi interpreti hanno rinunciato a popolare il margine,

ad agire dal margine, cedendo all'urgenza di conformarsi all'impostazione dominante, al centro: così come accadeva ai neri "arrivati" nelle classi della scuola post-segregazione dopo la sentenza Brown del 1954. Ma con quali effetti?

Scrive la pedagogista Elena Madrussan, affrontando Bourdieu:

> [...] gli "arrivati" rimangono scissi tra due possibilità: o l'"iperidentificazione" con gli "ereditari", vivendo permanentemente il peso ansiogeno dell'inseguimento e dell'inadeguatezza, rinunciando a qualsiasi rivolta simbolica e identitaria, oppure "l'affermazione ostentata della differenza", che figura, sul mercato sociale, come inequivocabile prova dell'incapacità di identificarsi e di raggiungere l'obiettivo sociale dell'emancipazione piena. Questo a meno che gli "arrivati" non riescano a costituire un mercato sociale parallelo e alternativo, "dotato di proprie istanze di consacrazione", in grado di contrastare davvero e significativamente i criteri e le maniere di acquisizione vigenti e nel mercato sociale e nel mercato scolastico (Madrussan, 2021, p. 55).

L'apparato che territorializza le relazioni teorizzato da Deleuze e Guattari (1997) in funzione dello sfruttamento capitalista sembra poter imporre struttura, norme e funzionamenti e, per quanto flessibile e adattivo, compete a essere l'unico gioco linguistico a cui potersi iscrivere, l'unica possibilità per affermare *di essere nel mondo*, in un mondo spaventoso, costantemente travolto dalla crisi; dunque, opera come riduzione della realtà. Nella tensione narrativa verso la libertà assoluta di autodeterminarsi – o soccombere – come individui, si annida l'irrilevanza della scelta e, quindi, la rinuncia alla scelta stessa, l'abbandono dell'ipotesi di un'attivazione critica e politica della soggettività relazionale che possa mettere in crisi la permanenza della crisi.

Senza recuperare i principi fondativi (cfr. Bertolini, 2021; Mortari, 2008)[5] e, quindi, le possibilità generative (Freire, 2014) del linguaggio, subentra nel soggetto in formazione l'astinenza dall'esserci e, si direbbe con Heidegger, dalla pratica di cura "consustanziale all'esserci" (Mortari, 2014, cap. 1, sez. 2, par. 1): l'afasia remissiva, la negazione delle infinite possibilità di con-essere.

Spiega la filosofa dell'educazione Luigina Mortari (2014):

> Per interpretare la declinazione del rispetto come accoglienza dell'altro nella sua singolarità si dovrebbe riuscire a pensare l'altro a partire dall'idea di infinito, perché se l'infinito è qualcosa che resiste ad ogni forma di incapsulamento cognitivo allora pensare l'altro in questa prospettiva significa porre le condizioni per salvaguardarlo dal potere dei nostri discorsi, un potere che diventa violento quando fa scomparire l'alterità dell'altro dentro forme anticipate di pensiero. [...] L'imperativo del tenere l'altro trascendente, estraneo, non è un imperativo a

5. «L'Io non c'è mai isolatamente, perché esso diventa coscienza, personalità, solo mentre nasce la costituzione di un altro, dell'*alter ego*» (Bertolini, 2021, p. 81); «[...] ciascuno si scopre soggetto pensante quando prende coscienza del fatto che può interiorizzare nello spazio privato della mente la pratica pubblica del dialogare con altri, che diventa così dialogo interiore. L'origine intersoggettiva del pensare sta a testimoniare il fatto che la pluralità costituisce una delle condizioni esistenziali di base dell'attività umana ed è perciò insieme agli altri che l'essere umano attualizza le sue potenzialità» (Mortari, 2008, pp. 38-9).

una non relazione, ma a una relazione impregnata di riguardo per l'altro, perché chiede che si disattivino tutti gli imperialismi del proprio linguaggio per cercare un incontro con l'altro libero da significati predati, così da riuscire ad accogliere pienamente il senso della sua esperienza (Mortari, 2014, cap. 1, sez. 7, par. 6).

Analogamente il rapper statunitense Kendrick Lamar dichiara nella seconda strofa della sua celebre *The Blacker the Berry* (2015): «Reciprocation of freedom only live in your eyes». Lamar denuncia l'inconsistenza della cosiddetta società post-razziale: il verso gioca sul doppio riferimento allo sguardo, come chiave per il mutuo riconoscimento della libertà nella relazione e al contempo come veicolo di falsificazione della realtà storica, che sia per un'illusione o per il deliberato intento di mentirsi.

La gioventù, comunità della minoranza anagrafica, deprivata del suo mondo quotidiano e dell'educazione all'esperienza estetica[6], si arrende al flusso, accetta la compensazione di una azione che l'agisca, di uno sguardo che la definisca; si riduce a brandelli per la subalternità al desiderio o, per la rimozione di qualsiasi desiderio, langue e si spegne.

Ancora bell hooks (2020b) ricorda la sua esperienza scolastica, a cui attribuisce un senso ulteriore, uno scarto non semplice da comprendere, ma possibile da sentire:

> Una volta tornati agli spazi da cui veniamo, ci facciamo fuori con le nostre stesse mani per la disperazione, annegando nel nichilismo, preda della povertà, della dipendenza e di tutti i postmoderni modi di morire che si possono immaginare. Inoltre, quei pochi di noi che ce la fanno a rimanere in quello spazio «altro», sono spesso troppo isolati, troppo soli. Ci si può addirittura morire. Quelli di noi che restano in vita, che «ce la fanno», conservando con passione i valori della vita «in famiglia», la vita «di un tempo» che non intendiamo perdere, continuando a cercare un sapere ed esperienze nuovi, inventano spazi di apertura radicale. Privi di tali spazi non sopravvivremmo. Le nostre vite dipendono dalla nostra capacità di concettualizzare alternative, spesso improvvisando. È compito di una pratica culturale radicale teorizzare su questa esperienza in una prospettiva estetica e critica. Per me questo spazio di apertura radicale è il margine, il bordo, là dove la profondità è assoluta. Trovare casa in questo spazio è difficile, ma necessario. Non è un luogo «sicuro». Si è costantemente in pericolo. Si ha bisogno di una comunità capace di fare resistenza (bell hooks, 2020b, p. 59).

8.3
Dove finiscono le parole

L'assimilazione dal margine – linguistico, culturale, politico, fisico, sessuale, anagrafico – si estende dal formale all'informale; non sempre è consapevole, è certo dolorosa,

6. Per John Dewey l'esperienza estetica è esperienza dalla vitalità intensificata: «Anziché riferirsi a un essere chiuso entro i suoi propri privati sentimenti e sensazioni, comporta un commercio attivo e vigile con il mondo; al suo culmine comporta una completa compenetrazione tra sé e il mondo degli oggetti e degli eventi. Anziché comportare la resa a capriccio e disordine, fornisce la nostra unica dimostrazione di una stabilità che non è stagnazione, ma è ritmica e in evoluzione» (Dewey, 2020, p. 60).

ma non è necessariamente esaustiva. Per quanto la notazione sia flessibile e in grado di fissare il movimento della musica sul pentagramma, la trasgressione resta una proprietà del tempo, dell'aria, nella fisiologia, nel sentimento: una composizione è sempre passibile di ulteriori codificazioni e semplicemente diviene altra-da-sé nell'esecuzione.

Scrive il filosofo della musica Massimo Donà:

> D'altronde, la partitura non è il testo musicale, ma un semplice pre-testo, per quanto, anche a partire da essa, la medesima possa venire a prodursi. Ma quel che ne conseguirà "non è mai stato" nello spartito. La musica è, cioè, come l'Ariel della Tempesta shakespeariana; che vive nell'aria e necessita di una libertà che è sempre anche libertà di trovare un proprio suono; anzi, "il" proprio suono. Per questo, la musica scritta sul foglio bianco della partitura assomiglia molto ad un Ariel ancora assoggettato ai comandi del dispotico Prospero. Che, non a caso, pretende o chiede di essere liberato (Donà, 2015, cap. 1, sez. 1, par. 13).

Il margine anagrafico, quello che localizza chi non è ancora adulto ma si appresta a diventarlo, costituisce un privilegiato territorio di conquista per il mercato, laddove i condizionamenti, le perturbazioni e una reattività esasperata alle sollecitazioni garantiscono una gamma inesauribile di bisogni instillabili e insindacabili, per cui esporre soluzioni semplicistiche e onerose. Inoltre, chi non è ancora adulto, per quanto si appresti a diventarlo, partecipa in minima parte ai processi che determinano le condizioni per azioni e relazioni, pur nella necessità di testare gli strumenti e acquisire le informazioni per compiere scelte consapevoli.

Smettere di essere bambini, attraversare l'epoca e l'epica dell'irrisolutezza nell'illusione di un'identità *agognata dalle cose*, è il processo in cui l'educazione può – o può non – intervenire in favore della soggettivazione di un essere sensibile anche al bene non proprio e non immediato (cfr. Biesta, 2023; Meirieu, 2013), in grado di percepire e restituire la co-essenzialità della sua storia e della storia *in comune*, responsabile verso i suoi simili e verso il mondo naturale che non gli è subalterno in alcuna accezione: un *glitch* creativo, dunque, che dischiude la meraviglia di un'adultità in nuce, ancora sorprendente, aperta a comunicare in modo autentico, attiva nello smontare l'isolamento funzionale all'autosfruttamento capitalista; un'increspatura reale nella finzione egotica di cui la *forza lavoro* (Ciccarelli, 2018), ricondotta alla sua con-esistenza umana, prende coscienza.

John Dewey esplicita così la forza dell'arte di operare in questa direzione:

> La comunicazione è il processo con cui si crea partecipazione, si rende comune ciò che è diventato isolato e singolare; e parte del miracolo che compie è che, nel venir comunicata, la trasmissione di significato dà corpo e definitezza sia all'esperienza di chi parla che a quella di chi ascolta. Gli uomini si associano in molti modi. Ma la sola forma di associazione che è autenticamente umana, e non un radunarsi in società per avere calore e protezione, o un mero espediente per dare efficacia dell'azione esterna, è la partecipazione a significati e beni che è realizzata dalla comunicazione. Le espressioni che costituiscono l'arte sono comunicazione nella sua forma pura e incontaminata. L'arte spezza le barriere che separano gli esseri umani, impermeabili nell'associazione ordinaria (Dewey, 2020, p. 345).

Difficile prescindere dall'esperienza dell'arte in educazione, ancor meno dalla musica che, come abbiamo visto, è presente in modo significativo nella vita adolescente; eppure, la presenza dei laboratori artistici e musicali nella scuola secondaria di secondo grado è circoscritta a percorsi specifici per lo più in ottica professionalizzante, salvo poi rientrare in modo residuale nella progettazione extracurricolare.

La scelta del percorso della scuola secondaria di secondo grado è dirimente e questo è un problema già evidenziato da Benadusi e Giancola in relazione all'equità nel sistema d'istruzione:

> La letteratura concorda nell'individuare nella precocità della stratificazione orizzontale delle filiere (*early tracking*), quindi della selezione degli studenti, il tratto distintivo fra i due modelli di ordinamento che d'ora in avanti chiameremo "comprensivo" e "selettivo". In altri termini la divisione passava tra il far permanere più a lungo gli studenti in ambienti scolastici comuni (la *common school*), ovvero allocarli subito dopo la fine della primaria in tipi di scuole diverse selezionandoli formalmente in base alle abilità, di fatto sovente in base all'origine sociale. L'alternativa fra comunanza e differenziazione rispecchiava una tensione strutturale insita nei sistemi scolastici in quanto chiamati a perseguire nel contempo due finalità contraddittorie: la socializzazione universale delle giovani generazioni e una formazione funzionale alle future collocazioni nella stratificazione occupazionale (Benadusi, Giancola, 2021, p. 140).

La "scuola media unica" introdotta nel 1962 in Italia ha posto il nostro sistema d'istruzione al confine tra il modello selettivo e il modello comprensivo. L'analisi prodotta dai due ricercatori fornisce dati a supporto di una incapacità del sistema così strutturato di arginare gli effetti delle diseguaglianze sociali di opportunità (legate, per esempio, al titolo di studio dei genitori), evidenziando come l'estensione dell'obbligo scolastico non abbia previsto il prolungamento del tronco comune, opzione che laddove è stata percorsa ha portato benefici in termini di equità. Di fatto la musica, con l'eccezione dei licei musicali, scompare al termine dell'ottavo anno di frequenza scolastica, dopo aver fatto la sua comparsa come disciplina affidata a docenti formati a vario titolo, ma comunque specialisti dell'ambito musicale, appena tre anni prima.

Se c'è bisogno di arte e di musica per un'esperienza estetica che abbatta le barriere tra gli esseri umani, l'hip-hop diventa una risorsa per l'educazione in quanto, come abbiamo visto, per i più giovani il rap – e i suoi sottogeneri, trap e drill – è colonna sonora del presente, si lega a ciò che si fa ricordo, può proiettare l'immaginazione verso il futuro attraverso l'ascolto e la scrittura. «Solo quando il passato cessa di affliggere e le anticipazioni del futuro non turbano, un essere risulta unito interamente con il suo ambiente e quindi pienamente in vita. L'arte celebra con particolare intensità i momenti nei quali il passato rafforza il presente e nei quali il futuro è una sollecitazione che ravviva ciò che è ora» (Dewey, 2020, p. 59).

La cultura hip-hop ha accolto al proprio interno il medesimo contrasto generativo incarnato dai soggetti in formazione che dal margine, da qualsiasi margine, transitano al centro per poter ottenere il riconoscimento connesso, non a caso, al diritto di cittadinanza e alla partecipazione attiva nella democrazia. Nell'istituzione, le voci

dal margine patiscono, rischiano di silenziarsi; con l'istituzione, i corpi dal margine arrivano allo scontro, talvolta per non svanire. Oppure, si "inventano spazi di apertura radicale", si piantano i semi di una comunità "capace di fare resistenza" proprio al margine "dove la profondità è assoluta".

Ed è quanto è accaduto negli ultimi anni a Milano, centro nevralgico della produzione musicale italiana, galassia di collettivi che dalle periferie hanno conquistato spazio e considerazione nella scena del rap e nella comunicazione *tout-court* per i loro problemi con le autorità. Ragazzi giovanissimi, spesso figli di migranti, cresciuti nella povertà e nella difficoltà di farsi riconoscere dignità e valore dalle istituzioni, conquistano il mercato discografico a partire dall'autoproduzione e impongono a livello nazionale e internazionale la forza del loro racconto e del loro stile. E il DASPO, che è esilio dai luoghi pubblici, dai quartieri e dalle città dove potrebbero fare concerti, sembra un procedimento paradossale, inflitto a chi non limita a una sola terra, a una sola lingua, le proprie radici. Da San Siro emerge la voce di Rondodasosa che in *Chiara* (2023) rappa: «Dove finiscono le parole, inizia la musica... Tutti mi giudicano pieni di sé con estrema ignoranza / Credono ai giornali, ma non hanno mai parlato con me in una stanza». Il suo amico Baby Gang confida nello struggente ritornello di *Restare* (2023): «Che cos'hai in mente? / Quando mi dici la cosa giusta, io sbaglio sempre / Dimmi che resti anche se da me non si vede il cielo / Rimango solo, lampioni spenti, un bandolero».

A Roma Militant A degli Assalti Frontali, il primo gruppo rap in italiano[7], guarda nella loro direzione. In *Strade perse* rappa così: «Abituati a essere considerati i peggio / Il mejo posto dove andare il parcheggio / E st'ansia che n'va via in periferia / Ognuno ha la sua storia, ma nessuno ascolta mai la mia».

L'hip-hop ha compiuto cinquant'anni nel 2023 e da mezzo secolo porta la musica dove non c'è e libera ciò che c'è, che piaccia o meno, dentro la musica. Il desiderio di Ariel, spirito dell'aria, è ciò che collega l'hip-hop all'educazione.

8.4
Gloria Ladson-Billings e la *culturally relevant pedagogy*

Cosa funziona con gli studenti neri e cosa accade nelle classi in cui insegnanti, genitori e studenti fanno funzionare bene le cose?

Questa è la domanda che si è posta Gloria Ladson-Billings (2021, p. 2) sul finire degli anni Ottanta. Fino ad allora aveva dedicato la sua ricerca alla teoria, alla storia e alla progettazione del curriculum scolastico. La domanda doveva liberarla dal vicolo

7. Nel 1990 Luca Mascini *AKA* Militant A, con la crew Onda Rossa Posse incise *Batti il tuo tempo*, primo disco rap in italiano. Aveva ventiquattro anni. Oggi prosegue nella musica – del 2022 il disco *Courage* con gli Assalti Frontali – ed è un *arteducatore*: ha pubblicato recentemente *Cambiare il mondo con il rap* (2023), in cui racconta due esperienze formative a scuola, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione.

cieco in cui sembrava scivolare ogni analisi del sistema d'istruzione americano: i neri, i latini, gli immigrati sembravano patire un deficit insuperabile nelle letture di chi studiava il fenomeno, non scariche di pregiudizi e determinismi.

Gloria Ladson-Billings era consapevole che c'erano situazioni in cui le cose non andavano male per le bambine e i bambini "difficili" e decise di approfondire cosa facevano in classe le maestre che nei primi anni di scuola producevano effetti in controtendenza rispetto al sistema. Selezionò otto insegnanti di una scuola che assorbiva la popolazione scolastica di un distretto caratterizzato dalla forte presenza di afroamericani e dal basso reddito: dalla comunità nel territorio ebbe indicazioni sulle maestre ritenute più capaci di raggiungere ottimi risultati con tutte le bambine e tutti i bambini; quindi, incrociò questa prima lista con i dati forniti dal dirigente scolastico. Intervistò per due ore ogni insegnante; poi, ci fu una lunga osservazione partecipata delle attività quotidiane (per due anni, senza preavviso, tre volte alla settimana) e, infine, un lavoro cooperativo di interpretazione della documentazione raccolta con le stesse insegnanti partecipanti. In prima battuta si meravigliò di come la formazione, gli stili, i metodi di insegnamento fossero apparentemente inconciliabili; riflettendo sulle pratiche, però, le maestre la condussero a individuare alcune costanti, che divennero i principi della *culturally relevant pedagogy*:

1. tutti gli studenti devono sperimentare il successo accademico;
2. tutti gli studenti devono sviluppare e mantenere una competenza culturale;
3. tutti gli studenti devono sviluppare la coscienza sociopolitica necessaria per sfidare lo *status quo* del corrente ordine sociale, con uno scarto rispetto alla pedagogia critica nel porsi l'obiettivo di una coscientizzazione collettiva e non solo individuale.

> In breve, per successo accademico mi riferisco alla crescita intellettuale che gli studenti sperimentano come risultato dell'insegnamento in classe e delle esperienze di apprendimento. La competenza culturale si riferisce alla capacità di aiutare gli studenti ad apprezzare e celebrare le loro culture di origine, acquisendo al tempo stesso conoscenza e padronanza di almeno un'altra cultura. La coscienza sociopolitica è la capacità di portare l'apprendimento oltre i confini della classe utilizzando le conoscenze e le competenze scolastiche per identificare, analizzare e risolvere i problemi del mondo reale (ivi, p. 139).

Il senso della *culturally relevant pedagogy* è proprio nell'accogliere il mondo quotidiano di ciascuno e ciascuna nella relazione educativa: ogni studente può vivere la scuola, crescere a scuola, senza il presupposto che le condizioni per il successo formativo siano la rinuncia a sé stessi e l'accettazione passiva dello stato delle cose.

Se non si poteva cambiare il sistema scolastico per la resistenza opposta a ogni analisi che evidenziasse le discriminazioni implicite ed esplicite patite dalle minoranze, l'insegnante poteva porre come obiettivo del lavoro educativo quotidiano che ogni studente maturasse consapevolezza della sua storia individuale e famigliare e, inoltre, riuscisse ad acquisire gli strumenti adeguati per un'interpretazione critica della storia pubblica, la storia che riguarda tutte e tutti che è, anche e soprattutto, la storia di chi ha maggior potere di fare la storia e raccontare la storia. Le possibilità di produrre

controNarrazioni, intraprendere azioni politiche, proporre trasformazioni competenti in un contesto ultracompetitivo e poco equo, sono conseguenti alla dimensione collettiva e cooperativa dell'educazione.

Il curricolo e la didattica, l'approccio alle discipline o all'*episteme*, non si traducono nelle pratiche d'insegnamento in modo neutro, bensì realizzano un'interpretazione politica della responsabilità sociale nella concretezza della relazione educativa. D'altronde, la responsabilità è direttamente proporzionale al potere, per cui la scuola è la risultante di più forze che possono concorrere o confliggere, nessuna a priori irrilevante, ma qualcuna inevitabilmente preponderante nel determinare direzione, verso e intensità del vettore risultante. Più è bloccato il sistema, meno imprevedibile è l'effetto delle forze nella loro applicazione. Se i bambini e le bambine, se gli adolescenti non possono, non vogliono o non sanno intervenire decisamente per influenzare la risultante; se gli insegnanti accettano di non deviare la direzione della risultante per quanta forza dispongono; se la forza delle famiglie e delle comunità minoritarie risultano azzerate perché prive di applicazione nella scuola: a queste condizioni si produrrà l'esito di un'istituzione scolastica conservatrice degli assetti di potere, nella perpetuazione per inerzia dei ruoli, delle traiettorie umane e delle differenze nella distribuzione delle risorse. Una scuola che ha cura, una scuola dell'*esserci*, è una scuola che, invece, riconosce la necessità di porre costantemente in crisi il vettore del senso comune e quindi agisce in contestazione degli equilibri consolidati e dagli esiti prevedibili; è la scuola dell'ascolto e della ricerca, dell'inatteso e della curiosità; è la scuola in cui si fa «movimento per il movimento»[8].

La *culturally relevant pedagogy* negli Stati Uniti è un riferimento per l'educazione democratica e ha prodotto numerosi sviluppi. La stessa Ladson-Billings è tornata ad aggiornare la sua impostazione pedagogica in una versione *remix*: nel 2012 accolse la proposta della *culturally sustaining pedagogy* di Django Paris e H. Samy Alim (Ladson-Billings, 2021, p. 139). Si era resa conto su loro sollecitazione che la sua riflessione sul valore pedagogico del prendersi cura nell'interezza di ogni bambino e ogni bambina aveva trascurato un aspetto peculiare dell'adolescenza: man mano che l'infanzia si allontana, anche la cultura di origine e il mondo famigliare si affievoliscono, mentre si intensificano i legami tra coloro che condividono l'età evolutiva, la transizione faticosa verso l'adultità, e si coagulano intorno a paradigmi estetici, ad abitudini di consumo, ma anche a contaminazioni e produzioni culturali difficili da categorizzare sulla base dei modelli pregressi.

Paris e Alim compiono una svolta importante rispetto a quella che la gente considera la *culturally relevant pedagogy*, per incorporare la molteplicità delle identità e delle culture che contribuiscono a formare la cultura giovanile di oggi. Piuttosto che concentrarsi singolarmente

8. «E l'insoddisfazione che mi assale non mi lascia / Così cerco le risposte alle domande della vita. / E va a finire che una sera dietro l'altra / Con questa storia che continua, con quest'anima inquieta... / È capace che si aprono orizzonti nuovi e una passione / Una passione che mi strappa sonno e cuore, magari. / Avrei voluto una rivoluzione, per il momento / Faccio movimento per il movimento» (Assalti Frontali, 1996).

su un gruppo razziale o etnico, il loro lavoro ci spinge a considerare le identità globali che stanno emergendo nelle arti, nella letteratura, nella musica, nell'atletica e nel cinema. Inoltre, il loro lavoro pone l'attenzione sui cambiamenti di identità che ci conducono verso un'ibridità, una fluidità e una complessità mai considerate prima nelle scuole e nelle aule scolastiche (ivi, p. 148).

Quanto più queste relazioni si stringono e si traducono in immaginazioni, azioni e produzioni su scala globale, tanto più si accumula energia potenziale, energia deterritorializzata, energia spaventosa che potrebbe liberarsi in movimento per il cambiamento. Non è quindi un caso se oggi, a settantasei anni, Gloria Ladson-Billings è impegnata a studiare e attivare l'hip-hop dal punto di vista eminentemente pedagogico: «Lo scopo del mio corso non era quello di far sedere gli studenti ad ascoltare le loro canzoni Hip-hop preferite, ma piuttosto di utilizzare l'hip-hop come un modo per riflettere su come le forme d'arte popolari abbiano plasmato il pensiero e la visione del mondo dei nostri studenti. L'hip-hop sarebbe stato sia un veicolo che una strategia pedagogica. Per me, sarebbe stato un modo per aiutare la *culturally relevant pedagogy* a evolversi per gli insegnanti e gli studenti del XXI secolo. Diventando hip-hop ho imparato una quantità enorme di cose che non hanno tanto a che fare con lo specifico della musica, dell'arte, della danza o della moda, quanto con il significato di mettere al primo posto le esigenze degli studenti» (ivi, p. 157).

La ricercatrice ha mutuato da un video divulgativo dell'educatore Sam Seidel (2011) gli *elements of hip-hop pedagogical flows*[9], quattro riferimenti per l'*hip-hop based education*.

1. *Creare dal nulla*. L'insegnante può trovare strategie per proporre qualsiasi contenuto, qualsiasi argomento, attingendo alle esperienze comuni al gruppo classe e alla sua storia personale. La rielaborazione delle esperienze può essere alimentata dalle produzioni artistiche e dal confronto intergenerazionale.
2. *Avere sempre stile*. Un insegnamento efficace non può riproporre anno dopo anno gli stessi percorsi, soprattutto in considerazione di una gioventù così esposta alle sollecitazioni mediatiche e allo stato di crisi permanente: gli adolescenti collegano storie assai complesse a molteplici nodi identitari, con gran fatica cercano di districarsi nella matassa delle profilazioni, con altrettanta fatica transitano da un nodo all'altro, perdono i riferimenti e la capacità di agire con dei riferimenti. Occorre essere curiosi e attenti alle innovazioni per elaborare approcci originali che intercettino la quotidianità e la dinamicità dei soggetti in formazione; nella varietà della proposta educativa accompagnare la loro ricerca, evitando l'imposizione di una quiete autoritaria.
3. *Individuare elementi da rielaborare e comporre un equilibrio*. Così come l'arte e la musica hanno abbandonato l'obiettivo di approdare a forme pure, il riuso di materiali, il rimaneggiamento e la manipolazione delle fonti sono ormai consueti nella cultura

9. Segue una rielaborazione dei quattro paragrafi intitolati: *Flipping Something Out of Nothing*, *Staying Fresh*, *Sampling and Remixing*, *Creative Resourcefullness* (Ladson-Billings, 2021, pp. 159-62 [trad. nostra]).

popolare. Anche l'esperienza dell'insegnamento dovrebbe essere il risultato di condivisione, contaminazione, rielaborazione. Il *cypher* – sperimentato da Christopher Emdin (2010) nel laboratorio di scienze, per esempio – è la disposizione del gruppo in un cerchio dove la presa di parola passa da un componente al successivo e al cui interno si contestualizzano le *battles*, le sfide: è un *setting* che accoglie il contributo di ciascuna e ciascuno in una situazione sicura, che facilita la scoperta di idee sorprendenti, lo scioglimento dei conflitti e la connessione tra le risonanze, un costante intreccio tra vissuto personale e apprendimenti.

4. *Una ricchezza di risorse generatrice*. La scuola non è un corpo estraneo al territorio. Il territorio è lo strumento didattico più potente che un insegnante ha a disposizione: consente di esplorare, di raccogliere testimonianze dirette dei fatti storici e dei problemi nel presente. L'insegnante deve saper attraversare i territori, condurre alla scoperta. Fare esperienza del mondo è fondamentale per sentirsi attivi al suo interno, per elaborare significati e teorie, per mettere a sistema i problemi e testare le ipotesi. Conoscere la propria cultura e scoprire le culture con cui essa viene a contatto significa acquisire consapevolezza della prospettiva e della responsabilità nel potere di critica; comporta avere a disposizione sistemi di riferimento diversi per interpretare la realtà e poter elaborare forme e tecniche nuove per trasformarla.

8.5
Conclusioni

La scuola è il contesto di relazione all'esterno del nucleo famigliare in cui ci si allontana dall'infanzia e si sperimentano le complessità della società: se ragazze e ragazzi devono lasciare fuori da scuola il loro mondo quotidiano, se la loro parola non pesa nelle decisioni che riguardano la vita scolastica o non si attiva nei percorsi di apprendimento, non è possibile introdurli al senso di una partecipazione democratica che accoglie e valorizza il contributo di ogni individuo nella costruzione del bene comune e, ancor meno, alle opportunità di trasformare le realtà che sono alle radici di un progetto di vita.

Occorre superare l'ipostasi di una marginalità *cul-de-sac* di natura socioeconomica e culturale o congenita a limiti performativi da certificare, per riconoscere lo stato di deprivazione di significato nella partecipazione alla vita pubblica che accomuna la cultura giovanile globale, condizione di cui gli adulti sono responsabili almeno quanto sono responsabili del perdurare delle discriminazioni, delle iniquità e della povertà a ogni latitudine.

In Italia l'irrilevanza della voce giovanile è attestata nella gestione delle istituzioni scolastiche della secondaria di secondo grado, che pure prevederebbero rappresentanze studentesche negli organi collegiali; gli studenti non hanno effettiva possibilità di incidere sulle scelte e invocano cambiamenti significativi[10], mentre è possibile rappresentarli

10. Cfr. la campagna dell'Unione degli studenti e di Action Aid *Possiamo tutto* (https://bit.ly/49vucuQ.

come *clienti* o *prodotti* del sistema istruzione (Abravanel, 2015; Biondi, 2021). D'altro canto, si conferma l'indifferenza dei governi alle proteste del movimento ecologista contro lo sfruttamento delle risorse naturali, uno sfruttamento per la ricchezza di esigue minoranze che condurrà a cambiamenti climatici disastrosi e di cui già si avvertono gli effetti per avidità o inettitudine nella cura del territorio. Infine, si invocano retorici ritorni alla repressione, alla punizione, al senso di obbedienza, come capisaldi di immaginifiche epoche trascorse nel successo formativo e nella coesione sociale.

Dagli ascolti musicali, così come da un'osservazione della moda o dell'intrattenimento, emerge come l'hip-hop abbia fornito la possibilità di rispondere al desiderio di lasciare un segno e di reinventarsi, un desiderio vitale per chi deve crescere in uno stato di crisi permanente e convivere con la paura di abitare un processo che non può determinare.

L'hip-hop può fornire riferimenti utili per esplorare la relazione educativa e per individuare esperienze che ne ravvivino i significati, perché si fonda sull'idea di riconoscere a ogni essere umano il diritto e la capacità di elaborare soluzioni per modificare la realtà, senza abbandonare o patire la prospettiva dal margine, bensì innervando la distanza dal centro con percorsi di riscatto inattesi, con coraggiosi atti creativi che possono mettere in discussione gli squilibri di un sistema in cui si finalizza la vulnerabilità giovanile all'estrazione di profitto. Anche l'hip-hop ha assunto parametri di funzionamento che riproducono la precaria dignità di esistere e la colpa individuale nel fallire; tuttavia, essere protagonisti delle sue discipline, così come di altri analoghi percorsi espressivi, alimenta la scelta di un impegno consistente, consapevole delle risorse racchiuse nella storia comune, che può essere orientato all'immaginazione di un futuro sorprendente, se l'educazione non viene meno alle sue responsabilità più autentiche.

Riferimenti bibliografici

ABRAVANEL R. (2015), *Una scuola davvero buona?*, in "Corriere della Sera", 16 marzo (consultato il 15 novembre 2023).

ASSALTI FRONTALI (1996), *In movimento* [audio], in *Conflitto*.

BABY GANG feat. LAZZA (2023), *Restare* [audio], in *Innocente*.

BELL HOOKS B. (2020a), *Insegnare a trasgredire*, Meltemi, Milano.

ID. (2020b), *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Tamu Edizioni, Napoli.

BENADUSI L., GIANCOLA O. (2021), *Equità e merito nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.

BERTOLINI P. (2021), *L'esistere pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano.

BERTOLINI P., CARONIA L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano.

BIESTA G. (2023), *Il mondo al centro dell'educazione*, Tab Edizioni, Roma.

BIONDI G. (2021), *Ma la scuola che giudica se stessa è rimasta al secolo scorso*, in "Vita", 15 febbraio (consultato il 15 novembre 2023).

BORDIEAU P. (1972), *La riproduzione*, Guaraldi, Rimini.

CHANG J. (2009), Can't stop, won't stop. *L'incredibile storia sociale dell'hip-hop*, Shake, Milano.

CICCARELLI R. (2018a), *Forza lavoro. Il lato oscuro della rivoluzione digitale*, DeriveApprodi, Bologna.
ID. (2018b), *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro*, ManifestoLibri, Roma.
DELEUZE G., GUATTARI F. (1997), *Apparato di cattura*, Castelvecchi, Roma.
DEWEY J. (2020), *L'arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Sesto San Giovanni.
DONÀ M. (2015), *La filosofia di Miles Davis*, Mimesis, Milano.
EMDIN C. (2010), *Urban Science Education for the Hip-Hop Generation*, vol. 3, Brill, Leiden.
ENGLAND J. (2023), *50 Years Later, Is There Anything Left of Hip-Hop?*, in "Defector", 28 agosto (consultato il 15 novembre 2023).
FANT D. (2015), *Pedagogia hip-hop*, Carocci, Roma.
FIMI (s.d.), *Engaging with musica 2021. Estratto italiano*, in https://bit.ly/40QOgnL (consultato il 15 novembre 2023).
ID. (s.d.), *Engaging with musica 2022. Estratto italiano*, in https://bit.ly/40yaLh1 (consultato il 15 novembre 2023).
ID. (2023), *Nei primi sei mesi del 2023 il mercato musicale italiano cresce del 14,2%*, in https://bit.ly/3FUIurt (consultato il 15 novembre 2023).
FREIRE P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Mondadori, Milano.
LADSON-BILLINGS G. (2021), *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*, Teachers College Press, New York.
LAMAR K. (2015), *The Blacker the Berry* [audio], in *To Pimp a Butterfly*.
MADRUSSAN E. (2021), *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Mimesis, Milano.
MEIRIEU P. (2013), *Pedagogia. Il dovere di resistere*, Edizioni Del Rosone, Foggia.
MILITANT A. (2023), *Cambiare il mondo con il rap*, Momo Edizioni, Roma.
MORTARI L. (2008), *A scuola di libertà*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
ID. (2014), *Frammenti di fenomenologia della cura*, in L. Mortari, A. Caramella (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Liguori Editore, Napoli.
RONDODASOSA (2023), *Chiara* [audio].
ROSE T. (2008), *The Hip-Hop Wars: What We Talk about when We Talk about Hip-Hop and Why It Matters*, Civitas Books, London.
SAITTA P. (2023), *Violenta speranza. Trap e riproduzione del panico morale in Italia*, Ombre Corte, Verona.
SEIDEL S. (2011), *Hip-Hop Genius: Remixing High School Education* [video], in https://bit.ly/46eNtoC.
SOFIA A. (2022), *Potere alla parola. Scrivere rap, vivere hip-hop*, Momo Edizioni, Roma.

9
La danza educativa

di *Beatrice Miotti*

9.1
Introduzione

Il D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 60, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*, in questi anni ha supportato le istituzioni scolastiche nella diffusione e approfondimento delle arti e della creatività; in particolare con l'art. 3 si sostiene

> lo sviluppo della creatività delle alunne degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche connessa alla sfera estetica e della conoscenza delle tecniche, tramite un'ampia varietà di forme artistiche, tra cui la musica, la danza, le arti dello spettacolo, le arti visive, l'artigianato artistico, il design e le produzioni creative italiane di qualità, sia nelle forme tradizionali che in quelle innovative.

Tra le forme artistiche promosse compare anche l'ambito coreutico: la danza nella sua accezione più generale.

L'introduzione della danza nella scuola è già stata sancita nel 2012 nelle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) dove compare all'interno del traguardo per lo sviluppo della competenza relativa al campo di esperienza della scuola della infanzia *Il corpo e il movimento*: «Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva» (ivi, p. 20); nella secondaria di primo grado come obiettivi di apprendimento al termine della classe terza «progettare/ realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali» (ivi, p. 59) nel curricolo di Musica; ed infine nel curricolo di Educazione fisica alla voce *Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva*, «utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali» (ivi, p. 64).

Dalla analisi di quanto inserito nelle *Indicazioni nazionali*, traspare evidente come la danza non sia inserita nel curricolo come una disciplina al pari di musica o arti visive, ma sia più semplicemente una forma di presa di coscienza del sé nel caso di

bambini in età prescolare, o di rappresentazione di altro (movimento o musica) nel caso degli studenti più grandi. Anche nel curricolo di educazione fisica in ogni caso la componente sportiva prevale largamente rispetto a quella espressiva, che si trova quindi sottorappresentata e in genere ignorata nella quotidianità della didattica.

La causa di questo potrebbe essere individuata principalmente in tre motivi: il primo è legato alla formazione iniziale degli insegnanti, i quali nel corso dell'università non si trovano ad affrontare le basi di alcune forme artistiche per utilizzarle poi come metodologie didattiche mentre nel caso di insegnanti di educazione fisica, la formazione privilegia la cultura sportiva rispetto a quella artistica. Inoltre, l'approccio dei docenti verso l'uso della danza nel loro insegnamento è diretta conseguenza della loro esperienza personale con le arti creative: coloro che hanno ricevuto un'adeguata formazione e hanno avuto esperienze positive durante la loro formazione sono più propensi a vederne i vantaggi e a valutarne gli aspetti pedagogici positivi (Buck, Snook, 2020; Pastorek Gripson, Lindqvist, Østern, 2021; Torzillo, Sorin, 2018; Wright, 2012). Purtroppo, la formazione a docenti non specialisti su questi aspetti è estremamente ridotta.

La conseguenza di questo aspetto si riflette sugli studenti che orientano la propria esperienza personale extrascolastica più sull'attività sportiva che su quella artistica essendo con questa più a contatto e stimolati dagli stessi docenti.

Il secondo ostacolo è legato al modo in cui gli insegnanti e gli alunni stessi percepiscono la danza: indubbiamente è una pratica in cui la parte più intima e vulnerabile della propria personalità viene esternalizzata, messa alla mercè del giudizio degli altri, condivisa anche in modo paritetico. La figura del docente e dell'alunno in questo processo di condivisione sono allo stesso pari e produce alla fine non tanto una performance fisica o tecnica, ma uno scambio del proprio sé più profondo. Non è quindi facile per gli insegnanti, soprattutto se non hanno molta dimestichezza ed esperienza con il movimento, lasciarsi andare e mostrarsi agli studenti. Mentre nello sport essere più o meno bravo porta esclusivamente ad un giudizio sulle capacità tecniche o fisiche; sperimentare con la danza, esporre il proprio corpo, con tutte le imperfezioni che naturalmente lo accompagna, va oltre la semplice etichettatura di "goffo", rischiando un giudizio sulla propria personalità.

Non è sempre facile per gli insegnanti stabilire un clima di fiducia all'interno della classe, in modo che loro stessi e gli alunni siano disposti a esibirsi di fronte agli altri (e che questi ultimi abbiano una visione benevola delle performance dei loro compagni o del docente e non sia quindi fonte di bullismo o isolamento sociale).

Sempre legato al tema della percezione c'è la rappresentazione di genere: la danza è forse l'attività in cui gli stereotipi di genere sono più forti e difficili da debellare, per cui un interesse maschile verso questa disciplina diventa spunto per attacchi alla persona e atti di bullismo omofobico.

Un ultimo elemento è legato al problema della valutazione nella danza. Essa implica la soggettività e richiede formati di valutazione diversi da quelli utilizzati nello sport, dove le prestazioni possono essere più facilmente oggettivate. Di conseguenza,

gli insegnanti spesso non hanno punti di riferimento e indicatori per valutare ciò che i loro studenti hanno imparato nella danza.

In questo capitolo presenterò cosa sia la danza educativa e la sua valenza pedagogica come strumento per una didattica ispirata ai principi del *learning by doing*; successivamente, tramite anche riferimenti al suo utilizzo da molti anni nei curricoli scolastici di alcune nazioni estere, evidenzierò alcune sue peculiarità che la porterebbe ad essere un valido strumento per supportare gli apprendimenti nel curricolo della scuola italiana del primo ciclo.

9.2
La danza educativa come disciplina: uno sguardo ai curricoli nazionali ed internazionali

Nel 2009 l'Agenzia esecutiva Istruzione, audiovisivi e cultura (Eurydice) ha pubblicato il report *L'educazione artistica e culturale in Europa* che, sulla scia delle richieste della Commissione europea che nel 2007 aveva proposto un'agenda europea della cultura che riconosceva il valore dell'educazione artistica per lo sviluppo della creatività, ha analizzato l'importanza delle competenze chiave trasversali, in particolare la sensibilità culturale e la creatività riguardo al quadro strategico comunitario nell'ambito dell'educazione e della formazione.

Pur risultando ormai uno studio superato in termini di tempo, e considerando come l'avvicendarsi di nuovi governi ed il mutamento degli orientamenti didattici ed educativi abbia portato a variazioni di interesse verso la tematica spostando il focus sulla sostenibilità ed il digitale, la situazione riportata risultava molto deludente né affatto vantaggiosa per le arti performative ad esclusione della musica: «tra le arti, alcune forme artistiche (in particolare le arti visive e la musica) tendono a essere favorite rispetto ad altre (come l'arte drammatica e la danza)» (Eurydice, 2009, p. 9).

Il rapporto ha messo in evidenza inoltre due diversi approcci dei curricoli internazionali riguardo alle attività artistiche: nel primo le diverse discipline sono considerate interdipendenti e quindi inserite in un curricolo integrato di educazione artistica, nel secondo ogni disciplina ha un proprio curricolo. Inoltre è stato rilevato come alcune delle arti sono integrate all'interno di altri curricoli che non hanno a che vedere con la creatività come nel caso della danza che viene in molti paesi (tra cui anche l'Italia dopo la definizione delle *Indicazioni nazionali* del 2012) assorbita dal curricolo dell'educazione fisica:

> La danza e le arti della comunicazione figurano meno spesso tra le materie artistiche obbligatorie e, se questo succede, non è raro che facciano parte di un'altra area curricolare. La danza, ad esempio, fa parte del curricolo obbligatorio in 24 paesi, ma figura come materia separata solo in 5 paesi (normalmente all'interno di educazione fisica). In Francia è considerata materia atletica e artistica, con requisiti tecnici, più che materia culturale o estetica. In Irlanda, l'edu-

cazione fisica è obbligatoria a livello CITE 1 ed è obbligatoria ma non materia d'esame a livello CITE 2. In Bulgaria (solo CITE 2), Germania, Portogallo e Slovacchia, la danza è una materia opzionale (ivi, p. 27).

Come accennato nel PAR. 9.1, in Italia la danza è nominata all'interno delle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012) nei campi di esperienza della scuola della infanzia e nel curriculo di educazione fisica mentre non rientra nella sezione delle arti. Dal 2010 è invece direttamente entrata nel curricolo come disciplina con l'avvento dei Licei musicali-coreutici che si pongono nel panorama scolastico come "professionalizzanti" (Parrilla, 2022) e orientati all'acquisizione delle competenze per entrare nel mondo del lavoro come artisti. In rete è possibile inoltre trovare alcune proposte per la sperimentazione di scuole secondarie di primo grado ad indirizzo coreutico (CNAFAM, 2011) che non è stata accettata, così come proposte di curricolo per la danza nella scuola del primo ciclo: ad esempio quella proposta dall'associazione nazionale Danza educazione scuola (DES)[1], dove un gruppo di esperti provenienti da Accademie, Università e da associazioni artistiche ha elaborato *Fare Creare Vedere la danza: verso un curricolo della danza nella scuola di base* (Zagatti, 2004).

Attualmente è possibile trovare tantissime scuole che attivano esperienze di movimento creativo come attività extracurricolari, per lo più supportate da progetti finanziati con fondi europei. Queste attività per quanto di sicuro lodevoli e apprezzate dagli studenti, non assolvono al significato più profondo della danza educativa che trova la sua massima espressione nell'inserimento all'interno della attività didattica.

Con riferimento alla Francia, che ha della danza una grande cultura, il suo insegnamento nelle scuole può variare leggermente a seconda del livello scolastico e delle specifiche istituzioni, ma in generale, il sistema educativo francese include la danza come parte del curriculum di educazione artistica e fisica (Lacince, 2020; Duval, Arnaud-Bestieu, 2021). Alla scuola dell'infanzia, ad esempio, il movimento è specificato come obiettivo 3 del curricolo (EDUSCOL, 2015). Gli studenti ricevono una formazione di base in diverse forme di danza, tra cui danza classica, danza contemporanea, danza moderna e danze tradizionali francesi. Questa formazione è progettata per sviluppare la creatività, l'espressione artistica e l'apprezzamento per le arti performative. Le lezioni di danza sono spesso condotte da insegnanti specializzati che sono in grado di guidare gli studenti con attenzione anche all'età degli studenti ed alle loro capacità fisiche. All'atto pratico però Carole Sève e Roland Blanchet (2021) evidenziano invece una situazione molto meno favorevole: infatti l'attività coreutica praticata nell'ambito dell'EPS (Educazione fisica e sportiva), basata su una danza di creazione che coinvolge gli studenti nei ruoli di interprete, compositore e spettatore, risponde parzialmente alle sfide dell'EAC (Educazione artistica e culturale). Sebbene l'EPS costituisca potenzialmente uno spazio in cui tutti gli studenti potrebbero praticare la

1. Cfr. https://www.edscuola.it/archivio/comprensivi/danza.pdf.

danza, attualmente è poco sviluppata a causa della predominanza di una concezione sportiva dell'EPS. Inoltre la scarsa preparazione in merito degli insegnanti generici rende la collaborazione con gli artisti una condizione indispensabile e di conseguenza è sempre più forte la necessità di partenariati con associazioni locali, non sempre facilmente realizzabili.

Anche in Inghilterra e Irlanda del Nord, come indicato dall'indagine condotta da One Dance UK (2023), l'arte coreutica è inserita all'interno del curricolo di Educazione fisica nel primo ciclo di istruzione con gli obiettivi di «perform dances using simple movement patterns (Key Stage 1); perform dances using a range of movement patterns (Key Stage 2); and perform dances using advanced dance techniques within a range of dance styles and forms (Key Stage 3)» (ivi, p. 4) e con un'accezione più artistica che sportiva: «given opportunities to respond to a variety of stimuli and the use of body movements to communicate ideas and express feelings» (*ibid.*). Mentre nelle regioni della Scozia e del Galles è inserita all'interno del curricolo di Arti espressive, con l'obiettivo di far partecipare gli studenti a spettacoli così da potersi esercitare e migliorare le loro potenzialità e tecniche.

Per concludere la panoramica internazionale, in Australia diversi sono stati i tentativi di portare la danza nel curricolo (Cooper, 2022): inizialmente faceva parte della disciplina di Educazione fisica (Ewing, 2010; Meiners, 2001, 2014; O'Toole, 2018) e le arti in generale erano escluse dai curriculi nazionali. Successivamente, tramite anche l'impegno delle associazioni artistiche, la danza è stata inclusa nel National Standards Framework (Russell-Bowie, 2011). Questo riconoscimento ha segnato un punto di svolta: infatti, per la prima volta, alla danza è stata riconosciuta la dignità di disciplina indipendente.

9.3
I principi pedagogici della danza educativa

Con la definizione di "danza educativa" si mettono assieme due grandi concetti che vivono e sopravvivono anche isolati: la danza e l'educazione.

9.3.1. LA DANZA

La danza come arte del corpo in movimento è uno strumento di comunicazione, usato dall'uomo fin dalla antichità, prima ancora del linguaggio: «Danzare è una espressione umana e l'uomo danza non per muoversi ma per esprimersi» (Palumbo, 2013, p. 25). Già dalla nascita «il bambino scopre il mondo attraverso i sensi ed è il movimento [...] che gli permette di svilupparsi in ogni suo tappa, arricchendo le aree cognitive, affettive e sociali» (Franco, Cobos, 2019, p. 213). Con Isadora Duncan si libera dei tecnicismi propri dei diversi stili, si spoglia del concetto di classico proiettandosi verso il moderno, e così facendo si eleva sopra le limitazioni che la rigidità di

un vocabolario precostituito di passi e sequenze aveva ingabbiato, per dare così vita ad un flusso di movimenti spontanei per «esprimere e comunicare un'idea, un concetto o un sentimento» (Donnelly, Millar, 2019, p. 20), il proprio Io interiore e invita a «cercare le forme più belle in natura e trovare il movimento che esprime l'anima di queste forme: questa è l'arte del danzatore» (Duncan, 2003, p. XX).

I primi anni dello scorso secolo hanno rappresentato uno spartiacque importante nel mondo dell'arte coreutica: più o meno negli stessi anni e senza apparenti reciproche influenze, tre donne, ballerine e professioniste, ed un uomo, ballerino e coreografo, hanno abbandonato la tecnica classica per inventare, o riappropriarsi in realtà, di un linguaggio che nasce dal passato e dalle origini dell'uomo. «Ogni vero movimento di danza possibile per il corpo umano si trova innanzitutto nella Natura» (Duncan, 2016, p. 53). È molto interessante osservare come Isidora Duncan, Margaret H'Doubler, Martha Graham e Rudolph Laban abbiano portato avanti le stesse tesi senza per altro sovrapporsi o scontrarsi.

La Duncan è stata considerata negli anni Venti del 1900 come colei che avrebbe traghettato la figura del danzatore nel futuro; proclama con parole critiche molto forti il suo disappunto verso la tradizione classica del balletto: «sotto quei muscoli ci sono ossa deformate, davanti a voi sta danzando uno scheletro deformato» (ivi, p. 45) in contrapposizione a come sarà: «La danzatrice del futuro sarà quella il cui corpo e la cui anima saranno cresciuti così armoniosamente insieme che il linguaggio naturale della sua anima sarà il movimento corporeo. La danzatrice non apparterrà ad una nazione, ma all'umanità intera» (ivi, p. 49). Benché nel corso della sua professione non affronti mai direttamente la connessione tra istituzione scolastica e danza, ma si sia dedicata esclusivamente alla carriera professionale delle ballerine e ballerini fondando diverse scuole di danza basate sul suo metodo, dà comunque molta importanza al ruolo del bambino, sui cui nel corso degli anni ha scritto molte riflessioni proprio perché lo ritiene l'essere che può esprimersi con la danza in totale purezza:

> Al bambino non bisogna insegnare a fare i movimenti, è la sua anima che deve essere guidata e istruita nella crescita fino alla maturità. In altre parole, il corpo deve imparare ad esprimersi con i movimenti che gli sono naturali. Noi non vogliamo che il bambino faccia un singolo movimento senza sapere perché lo fa. Con ciò non intendo dire che bisogna spiegargli a parole il significato di ogni gesto: il movimento deve essere di natura tale che il bambino arrivi a sentirne il perché in ogni parte del corpo. In questo modo egli diventerà abile nel semplice linguaggio dei gesti (ivi, p. 57).

> [...] Guidate piuttosto il suo spirito e il suo corpo all'incontro con i movimenti più nobili, e le espressioni più pure dello spirito umano. Il corpo diventerà allora uno spirito, i movimenti ne saranno il linguaggio, e la giovane anima si aprirà alla luce, alla bellezza e all'amore eterno (ivi, p. 70).

Rudolph Laban si ispira alla spontaneità assoluta della danza di Isadora Duncan, con cui condivide il ritorno alla semplicità pur non rigettando la tradizione classica che ritiene comunque imprescindibile per qualunque ulteriore progresso

nell'arte del movimento. Affronta la nascita della danza moderna lavorando alla definizione di una metodologia che descriva il movimento con il rigore di uno scienziato ricercatore:

> La fonte dalla quale devono sgorgare la perfezione e il dominio finale del movimento è la comprensione di quella parte della vite interiore dell'uomo da cui hanno origine il movimento e l'azione. Questa comprensione favorisce il flusso spontaneo del movimento e ne garantisce l'efficacia dinamica (Laban, 1999, p. 4).

Laban studia il movimento non solo negli aspetti interpretativi e del messaggio veicolato tramite essi allo spettatore, ma soprattutto dal punto di vista fisico, individuando nell'*effort* gli impulsi interiori che danno origine al movimento a cui corrispondono quattro costanti: lo spazio, il peso, il tempo ed il flusso libero o trattenuto che rappresenta il fattore di qualità del movimento. Laban crea quindi un suo linguaggio, ancora oggi utilizzato dai coreografi, per parcellizzare e definire il movimento in tutte le sue sfaccettature perché «esiste un dedalo di combinazioni che non possono essere spiegate in poche parole, per questo si rende necessario intraprendere uno studio sistematico dei principali tipi di azioni corporee» (ivi, p. 24).

Martha Graham, madre della danza contemporanea, come preferiva chiamarla lei invece di "moderna" per sottolineare l'attimo in cui la coreografia nasceva e prendeva forma, traeva grande ispirazione dalla natura e soprattutto dal mondo animale:

> Ciò che il danzatore deve recuperare è un sostrato naturale del movimento perduto nei meandri della civiltà moderna. [...] La sua attenzione al regno animale indica una concezione precisa della corporeità: nessun animale ha un corpo brutto finché non è addomesticato. Lo stesso vale per gli esseri umani, il cui lato selvaggio deve essere riscoperto sotto la civiltà che ne soffoca le potenzialità espressive. Il movimento naturale diviene dunque un ideale regolativo, che non viene raggiunto attraverso un libero abbandono all'istinto, ma grazie all'esercizio e alla disciplina (Piccione, 2022, p. 96).

Graham individua il fulcro della danza contemporanea nella respirazione: all'inspirazione corrisponde un'estensione o espansione (*release*), all'espirazione una contrazione o introflessione (*contraction*). Il binomio dialettico *contraction-release* consiste proprio in una visualizzazione dell'atto respiratorio: il movimento che pulsa come la vita (Piccione, 2022).

Infine Margaret H'Doubler fondatrice del movimento pedagogico della danza educativa. Ispirata dal suo mentore e maestro John Dewey e dai suoi principi relativi all'arte, alla relazione, all'educazione, all'ambiente e alla partecipazione attiva (Dewey, 1934), la sua concezione della danza educativa non si limita alla conoscenza del corpo in sé o alla danza come espressione artistica, ma come strumento per contribuire agli obiettivi più ampi dell'educazione, quello dello sviluppo della personalità attraverso l'esercizio di consapevolezza, un percorso educativo che attraversi un'esperienza «emotiva intellettuale e spirituale, oltre che fisica» (H'Doubler, 1940, p. 62).

La danza nell'educazione non esiste solo per il piacere di ballare, ma attraverso lo sforzo creativo nel dare forme estetiche all'esperienza significativa si spera che gli studenti sviluppino il loro potere creativo e, a loro volta, migliorino sé stessi come persone. L'abilità creativa ha molte applicazioni nella vita e può contribuire molto a migliorare la qualità della vita. È un mezzo per diventare sensibili ai valori della qualità nel proprio ambiente, non solo come si trovano nelle arti, ma anche come si possono osservare nella natura e nelle relazioni umane. Per la natura dello sforzo creativo, la partecipazione ad esso può contribuire a una maggiore e critica consapevolezza della vita, non solo nel valutare le esperienze, ma anche nel creare le forme della loro espressione (ivi, p. 36).

Direttamente connesso all'espressione libera del movimento è il concetto di creatività identificata da Ribot (1900) e Pitruzzella (2008) come l'insieme di processi che a partire da rigenerazione e ristrutturazione di elementi esistenti produce qualcosa di nuovo, originale e sorprendente sia per l'autore che per chi osserva. Se la creatività appartiene alla sfera della mente e il movimento a quella del corpo, realizzare un movimento creativo significa connettere mente e corpo in una relazione basata sull'ascolto reciproco e che si esplica con la manifestazione di una espressività autentica, spontanea e priva di giudizi o preconcetti.

La mente e il corpo non sono più quindi due entità distinte che devono essere coltivate e curate separatamente, ma appaiono indissolubilmente connesse (Damiani, 2012; Paloma, Damiani, 2015; Gamelli, 2012):

L'aspetto peculiare di una formazione in senso bioeducativo risiede nella considerazione del soggetto che apprende come essere globale, nella sua unità di corpo e intelletto, che nel corso del suo sviluppo fa esperienza dell'ambiente in cui è immerso, interpretandolo, significandolo, agendo su di esso e lasciandosi agire da esso (Paloma *et al*., 2016, p. 328).

La danza creativa (Piek *et al*., 2013; Lykesas, Tsapakidou, Tsompanaki, 2014), per analogia al movimento creativo, non è quindi altro che un altro modo di definire la danza educativa «che combina la padronanza del movimento con l'abilità artistica di espressione» (Gilbert, 2015, p. 4).

9.3.2. L'EDUCAZIONE

Secondo Edgar Morin, l'educazione «consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi» (Morin, 2000, p. xx). Torna quindi anche nella definizione di educazione la presenza del corpo come elemento attivo e imprescindibile: il bambino nei primi anni di vita apprende tramite l'esperienza e l'esplorazione che effettua con l'interazione della propria presenza fisica con l'ambiente.

Se invece consideriamo la definizione etimologica del termina educazione (*ex ducere*), ossia "condurre al di fuori", "far venire alla luce quello che è nascosto", questo fa inevitabilmente pensare al movimento come quella forma di pedagogia che permette

di esprimere i talenti, pensieri, e guida nel trasmetterli a qualcuno di esterno. Il movimento riesce quindi a rappresentare il vero significato del termine educazione perché ne realizza lo scopo principale, ossia aiutare lo studente ad esprimere sé stesso.

A partire da Piaget, che ha studiato l'età evolutiva e ha formulato teorie sullo sviluppo psicomotorio dei bambini, chiarendo quindi il ruolo della dimensione motoria nell'apprendimento; proseguendo con Pierre Vayer, Jean Le Boulch e Bernard Acouturier, che hanno studiato la psicomotricità non solo come tecnica di riabilitazione ma in un'accezione olistica e di cura sia della sfera fisica che affettiva, fino a J. Dewey che con l'attivismo pedagogico fornisce una cornice di senso al ruolo anche del movimento. Proprio nel *learning by doing* la danza diventa "educativa" poiché ne realizza i principi fondamentali: gli studenti imparano facendo, ma non si tratta solo del fare qualcosa; poiché direttamente connesso al pensiero, il movimento porta anche a riflettere e con la riflessione si genera apprendimento.

Il costruttivismo vede la conoscenza come un processo in cui gli studenti interagiscono con la loro sfera sociale e con la comunità in generale, realizzano connessioni tra le conoscenze precedenti e quelle nuove e creano attivamente un significato nel percepire il mondo che li circonda. I teorici del costruttivismo sostengono che gli studenti non assorbono passivamente la conoscenza, ma la creano. Quando si impegnano nella danza creativa, gli studenti esplorano il significato a un livello di ordine superiore e si impegnano nel pensiero critico, nell'apprendimento incarnato, nella creatività, nell'elaborazione cognitiva e nell'apprendimento collaborativo (Jusslin, Höglund, 2020). Per fare un esempio di compito di danza creativa, un insegnante potrebbe offrire uno stimolo alla classe, ad esempio una lettura e poi dividere gli studenti in piccoli gruppi per riflettere sui temi chiave. Gli studenti potrebbero quindi esplorare questi temi attraverso movimenti spontanei. Questa tipologia di attività non è riconosciuta nel tradizionale insegnamento della danza, poiché rifugge ai limiti imposti dalla tecnica per cui il movimento si traduce in sequenze di movimenti precostituiti, ma proprio in questo si esplica la funzione educativa: ponendo proprio il bambino al centro dell'attività. Con queste esperienze gli studenti e gli insegnanti sono meno concentrati sul prodotto finale e più sul processo e sulle competenze che questo metto in gioco, perché non hanno bisogno di raggiungere risultati specifici e precostituiti; inoltre la danza sconvolge i ruoli mettendo sullo stesso piano docente e studente in uno scambio reciproco di esperienze.

9.4
Perché portare a scuola la danza educativa

Come ogni bambino ha diritto a una scatola di colori e ad alcune informazioni sui principi fondamentali del disegno e dell'uso del colore, vi sia o meno la possibilità che diventi un pittore, allo stesso modo ha diritto di sapere come acquistare il controllo del suo corpo per poterlo usare, nei limiti delle sue capacità, per esprimere le proprie reazioni alla vita (H'Doubler, 1940, p. 109).

Queste parole di Margaret H'Doubler, fondatrice del movimento pedagogico legato alla danza educativa, inquadrano esattamente il pensiero di tutti coloro che, inseriti con più o meno titolo nel mondo dell'arte coreutica come appassionati di balletto, insegnanti di danza, docenti diplomati all'Accademia nazionale di danza (AND), auspicano sia realizzabile in un futuro anche nella nostra realtà scolastica. D'altra parte è naturale porsi delle domande di fronte alla presenza a scuola di altre forme di arte che già sono discipline curricolari come l'educazione artistica o la musica, che vengono insegnate dall'infanzia fino alla secondaria di primo grado mentre; come affermano Carole Sève e Roland Blanchet (2021), la danza è classificata dai referenti accademici come "la parente povera". Una risposta a questa domanda è già stata data: i tre possibili motivi di ostracismo che questa arte ha trovato nella didattica non riguardano affatto motivazioni pedagogiche, ma sono più legate alla mancanza di esperienza dei docenti in tale ambito, alla mancanza di sicurezza nel proporre attività nuove o anche alla questione di genere che relega la danza adatta alle bambine e sminuente per i bambini. Queste motivazioni sono frutto però di un circolo vizioso che necessita di una frattura drastica: se oggi la danza accompagnasse le attività scolastiche, come le altre forme di arte già fanno, durante l'orario curricolare in qualità di disciplina a sé stante o di strumento di supporto alle discipline, fin dall'infanzia allora gli insegnanti del futuro non potrebbero dire di non conoscerla né di temere il giudizio degli studenti nello spogliarsi per quell'ora di lezione dalla corazza del docente, mostrandosi vulnerabili ed esponendo il proprio bagaglio di emozioni. E gli studenti di ogni genere vivrebbero questa attività in modo naturale, al pari di disegnare un paesaggio o improvvisarsi musicisti suonando una melodia con il flauto, ed anzi potrebbe essere uno strumento per il superamento degli stereotipi di genere associati alla figura del danzatore.

Nell'età dell'infanzia la danza è strumento per comunicare:

> I bambini, allora, con un corpo che esplora a livello tonico-emozionale, ci conducono in un luogo in cui il movimento misura, nello stesso tempo, lo spazio fisico e quello affettivo; in un mondo sincretico in cui è difficile cogliere il limite tra l'ambito delle acquisizioni motorie e quello comunicativo-espressivo (Ossicini, 2006, p. 26).

Nella scuola del primo ciclo la danza entra con il suo bagaglio di musica e affascina i bambini parlando «di forze da calibrare, di relazione, di pesi da radicare nel pavimento. Forme da inventare. Parti del corpo che possono disegnare lo spazio. Luoghi immaginari da visitare con il pensiero» (Odevaine, 2006, p. 58) ed infine «sembra quasi appartenere alla famiglia delle altre materie. Potrebbe essere cugina della Geometria nel suo costruirsi lo spazio, scomporlo, misurarlo; o parente lontana della Geografia [...]. È certo amica della Scienza perché parla di movimento come fosse un liquido» (*ibid.*). Anche Hall, Heidorn e Welch (2011) affermano che inserire la danza all'interno della didattica curricolare come supporto anche alle altre discipline, aiuti gli studenti nel fare collegamenti tra le varie aree tematiche e nello sviluppo degli apprendimenti proprio per quell'imprescindibile legame tra movimento e pensiero cognitivo.

9.5
Conclusioni

È difficile parlare adesso di conclusioni, quando ancora è tutto in divenire o addirittura deve ancora nascere. Che la danza non sia un'attività per pochi è ormai evidente, prova ne sono le molteplici iniziative internazionali, ma anche nazionali, seppure non sistemiche e condotte dalla spinta di qualche docente che non ha paura di osare. Non si parla di inquadrare gli studenti nella rigorosità della danza tradizionalista, dove il tutù e le scarpette con la punta di gesso spaventerebbero chiunque non ne sia appassionato, si parla di una visione più ampia dove al processo di apprendimento si accompagna l'uso del proprio corpo che diventa strumento dell'apprendimento stesso, non un'appendice inutile che, anzi, deve stare ferma al banco per ore nell'assurda idea che quasi debba scomparire, rendersi invisibile per lasciare tutto lo spazio alla mente poiché solo con quella si impara. Il corpo che si muove seguendo un ritmo, una melodia, i versi di una poesia, l'emozione scaturita da un pensiero improvviso, uno schema geometrico preciso e ben definito, sequenze di numeri casuali o ordinati da logiche matematiche, coordinate spaziali e riferimenti temporali: tutto questo è danza e concorre alla formazione della persona prima e dello studente e studentessa poi. Per questo si auspica che nel futuro prossimo alla danza sia data la dignità di disciplina non solo nei licei ad indirizzo coreutico o altrimenti che almeno sia riconosciuta come un prezioso strumento da integrarsi nel curricolo scolastico a supporto dello sviluppo armonico degli individui.

Riferimenti bibliografici

BUCK R., SNOOK B. (2020), *Reality Bites: Implementing Arts Integration*, in "Research in Dance Education", 21, 1, pp. 98-115.

CNAFAM (2011), *Proposta di decreto ministeriale. Corsi ad indirizzo musicale e coreutico nel primo ciclo d'istruzione*, in https://cnafam.weebly.com/uploads/6/9/9/5/6995705/proposta_d.m._indirizzo_musicale_e_coreutico_1.pdf (consultato il 15 novembre 2023).

COOPER J. (2022), *Towards the Seamless Integration of Dance Education in the Australian Primary Classroom: A Dance and Performance Studies Perspective*, Macquarie University, Sidney.

DAMIANI P. (2012), *Neuroscienze e disturbi specifici dell'apprendimento: verso una neurodidattica?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 11, 4, pp. 367-78.

DEWEY J. (1934), *Art as Experience*, Capricorn Books, New York.

DONNELLY C., MILLAR E. F. (2019), *Moving Green, Going Green: An Interdisciplinary Creative Dance Experience*, in "Journal of Physical Education, Recreation & Dance", 90, 8, pp. 20-33.

DUNCAN I. (2003), *La mia vita*, Dino Audino Editore, Roma.

ID. (2016), *L'arte della danza*, Dino Audino Editore, Roma.

DUVAL H., ARNAUD-BESTIEU A. (2021), *Comment et par qui la danse en éducation prépare-t-elle les jeunes aux défis de demain? Perspectives de la France et du Québec pour l'Horizon 2030*, in "Questions vives", 35, pp. 1-35.

EDUSCOL (2015), *Ressources maternelle – Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique. Objectif 3: communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique*.

EURYDICE (2009), *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels.

EWING R. (2010), *The Arts and Australian Education: Realising Potential*, ACER Press, Melbourne.

FRANCO A. D. R. L., COBOS M. M. C. (2019), *Psicomotricidad: construyendo aprendizajes a través del movimiento*, in "SATHIRI", 14, 2, pp. 210-7.

GAMELLI I. (2012), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, FrancoAngeli, Milano.

GILBERT A. G. (2015), *Creative Dance for All Ages*, Human Kinetics, Champaing Illinois, 2ª ed.

H'DOUBLER M. N. (1940), *Dance: A Creative Art Experience*, Wisconsin University Press, Madison.

HALL T., HEIDORN B., WELCH M. (2011), *A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills*, in "Physical Educator", 68, pp. 188-98.

JUSSLIN S., HÖGLUND H. (2020), *Entanglements of Dance/Poetry: Creative Dance in Students' Poetry Reading and Writing*, in "Research in Dance Education", 22, 3, pp. 250-68.

LABAN R. (1999), *L'arte del movimento*, Ephemeria, Macerata.

LACINCE N. (2000), *Danse scolaire, objet de transgression en éducation*, in "Corps et culture", 5.

LYKESAS G., TSAPAKIDOU A., TSOMPANAKI E. (2014), *Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece*, in "Asian Journal of Humanities and Social Studies", 2, 1, pp. 211-8.

MEINERS J. (2001), *A Dance Syllabus Writer's Perspective: The New South Wales K-6 Dance Syllabus*, in "Research in Dance Education", 2, 1, pp. 79-88.

ID. (2014), *So We Can Dance! Towards a New Inclusive Australian Dance Curriculum - Power, Contestations and Settlements*, in "International Journal of Education Through Art", 10, 2, pp. 221-34.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n.s.

MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

ODEVAINE S. (2006), *A passo di danza verso la scuola*, in M. Vannucchi (a cura di), *La danza va a scuola*, Meltemi Editore, Roma, pp. 57-9.

ONE DANCE UK (2023), *Everything We Loved about Dance Was Taken. The Place of Dance in UK Education*, in https://www.onedanceuk.org/resources/everything-we-loved-about-dance-was-taken-the-place-of-dance-in-uk-education (consultato il 15 novembre 2023).

OSSICINI C. (2006), *La danza va a scuola. L'espressione di un bisogno primario*, in M. Vannucchi (a cura di), *La danza va a scuola*, Meltemi Editore, Roma, pp. 25-9.

O'TOOLE J. (2018), *The Australian Curriculum for the Arts-Five Years Old: Its Conception, Birth and First School Repor*t, in "Australian Art Education", 39, 3, pp. 427-40.

PALOMA F. G., DAMIANI P. (2015), *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'*embodied cognitive science *per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento.

PALOMA F. G. *et al.* (2016), *Il corpo come mediatore didattico nell'apprendimento della letto-scrittura*, in "Integrazione scolastica sociale", 15, 3, pp. 326-41.

PALUMBO C. (2013), *La danza educativa. Dimensioni formative e prospettive educative*, Anicia, Roma.
PARRILLA M. (2022), *Intervista a Margherita Parrilla*, tesi di A. Buccolieri, in https://www.iscrittiaparlare.it/Documenti/IntervistaParrilla.pdf (consultato il 15 novembre 2023).
PASTOREK GRIPSON M., LINDQVIST A., ØSTERN T. P. (2021), *We Put on the Music and then the Children Dance. Swedish Preschool Teachers' Dance Educational Experiences*, in "Research in Dance Education", 23, 3, pp. 337-59.
PICCIONE C. (2022), *In noi scorre un sangue millenario, con i suoi ricordi. L'autobiografia di Martha Graham come forma della poetica*, in "Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni", 14, 14, pp. 91-108.
PIEK J. P. *et al*. (2013), *Does the Animal Fun Program Improve Motor Performance in Children Aged 4-6 Years?*, in "Human Movement Science", 32, 5, pp. 1086-96.
PITRUZZELLA S. (2008), *L'ospite misterioso. Che cosa è la creatività, come funziona e come può aiutarci a vivere meglio*, FrancoAngeli, Milano.
RIBOT T. (1900), *Essai sur l'imagination créatrice*, in "L'année psychologique", 7, pp. 617-23.
RUSSELL-BOWIE D. (2011), *An Ode to Joy... Or the Sounds of Silence? An Exploration of Arts Education Policy in Australian Primary Schools*, in "Arts Education Policy Review", 112, 4, pp. 163-73.
TORZILLO M., SORIN R. (2018), *Dancing toward Each Other: Dance in the Primary School Classroom*, in "International Journal of Interdisciplinary Educational Studies", 13, 2, pp. 31-48.
WRIGHT S. (2012), *Children, Meaning-Making and the Arts*, Pearson, London.
ZAGATTI F. (2004), *La danza educativa*, Mousikè Progetti Educativi, Bologna.

Parte seconda
Esperienze e strumenti

10

Il teatro nel curricolo alla secondaria di secondo grado

di *Rosalia Delogu* e *Caterina Librandi*

10.1 Introduzione

Il presente capitolo esplora l'esperienza realizzata nel liceo scientifico statale "Galileo Ferraris" di Varese che ha attivato, all'interno di un percorso sperimentale di liceo scientifico quadriennale, il laboratorio teatrale quale insegnamento curricolare opzionale del corso di studi per gli studenti del secondo biennio. L'esperienza ha un carattere peculiare perché, come si sa, il teatro non è mai stato un insegnamento previsto in nessuno dei gradi del sistema di istruzione e formazione italiano.

Certamente il teatro educazione è sempre stato presente nei programmi della scuola italiana, pur in forma depotenziata e ridotta alle drammatizzazioni funzionali all'apprendimento di una maggiore fluidità di eloquio. Ed è stato un prezioso strumento nelle esperienze didattiche e formative che promuovevano una concezione di educazione come espressione di sé e sviluppo della persona, come nell'esperienza realizzata da Don Bosco (Stagnoli, 1967).

Inoltre a partire dalla fine degli anni Sessanta del Novecento il teatro, nella forma dell'animazione teatrale (Perissinotto, 2004), inizia a costruire una collaborazione con la scuola che è diventata sempre più ampia e visibile, tanto da essere stata favorita e regolata con diversi dispositivi e provvedimenti normativi fino ai giorni nostri.

Nata in un momento storico di fermento in tutti i settori della cultura, l'animazione teatrale ha promosso nella scuola italiana nuove strategie pedagogiche e nuove tecniche funzionali al miglioramento delle relazioni all'interno del gruppo classe. Si è contribuito così a diffondere l'idea di una «scuola come luogo in cui discenti e docenti crescono assieme» (Quazzolo, 2014). Si delinea grazie a questa esperienza anche una prassi educativa basata sui due termini, tutt'ora utilizzati, considerati i cardini dell'esperienza del teatro educazione: "fare teatro" e "vedere teatro", di cui si è trattato nel CAP. 5.

Intorno alla metà degli anni Settanta l'animazione teatrale è sostituita dal teatro ragazzi (Bianchi, 2009), espressione con cui si indica la produzione di opere realizzate da professionisti e indirizzate a bambini e adolescenti: si predilige, in questa fase,

l'attività della visione, anche se gli spettacoli sono affiancati da piccoli interventi laboratoriali proposti alle classi.

Successivamente, negli anni Novanta, il teatro educazione ha subìto una nuova trasformazione: il cosiddetto teatro scuola infatti recupera l'idea che alunni e studenti possano essere protagonisti del "fare teatro", preparando e mettendo in scena opere da presentare alle molte rassegne che nascono in quegli anni (Giraldo, 2015).

Negli stessi anni in Italia si è dato un nuovo impulso all'educazione nelle discipline dello spettacolo sia con strumenti di indirizzo sia con strumenti normativi. È del 1995 il *Protocollo d'intesa relativo alla educazione al teatro*, il primo di una serie di altri interventi che «non si limitano a sottolineare la valenza formativa del teatro e a riconoscere la quantità, la varietà e la validità delle iniziative già proposte in tal senso in Italia [...] ma individuano anche, concretamente, alcune linee di intervento specifiche» (Perissinotto, 2004, p. 114). Una di queste riguarda l'introduzione delle arti dello spettacolo nei curricoli e nella didattica sia della scuola sia della formazione iniziale degli insegnanti. I vari protocolli, pur importanti per le questioni che hanno posto, non hanno però avuto un alto impatto sul sistema di istruzione e formazione nazionale. Con la legge 13 luglio 2015, n. 107, e relativi decreti attuativi, si afferma, come già descritto nella *Prima parte*, che la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti sono «requisiti fondamentali del curricolo» (D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 60, art. 2) e, sulla scorta di questo, il ministero dell'Istruzione emana un documento con le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali a.s. 2016-17*, in cui si definiscono le caratteristiche dell'educazione teatrale a scuola, descrivendo le attività relative al "vedere teatro" e al "fare teatro", per educare alunni e studenti a essere sia fruitori che produttori di teatro (ivi, Parte II, § 2). Inoltre nel documento si mette in rilievo un diverso modo di guardare all'attività teatrale a scuola:

> con l'introduzione del nuovo dettato normativo, l'attività teatrale abbandona definitivamente il carattere di offerta extracurricolare aggiuntiva e si eleva a scelta didattica complementare, finalizzata a un più efficace perseguimento sia dei fini istituzionali sia degli obiettivi curricolari (ivi, § 1).

L'inserimento del teatro all'interno del curricolo scolastico rimane comunque raro: se è vero che la drammatizzazione è prevista nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), è pur vero che non si parla mai di teatro, inteso come arte nel suo complesso, ma di specifiche tecniche teatrali, quali appunto la drammatizzazione o l'improvvisazione. Inoltre non è mai citato nei repertori di competenze in uscita dalle scuole secondarie di secondo grado. Decidere di ricomprendere l'educazione teatrale fra le discipline scolastiche implica scelte organizzative e didattiche specifiche.

Nella fattispecie dell'esperienza qui descritta, l'insegnamento di teatro sperimentato dal liceo "Galileo Ferraris" è articolato in due corsi integrati: uno teorico dedicato allo studio della storia del teatro occidentale dall'antichità greco-latina sino al XX secolo, affidato all'insegnante di Lettere, e uno pratico, il laboratorio

teatrale vero e proprio, condotto con l'apporto di esperti esterni, in particolare attori e formatori teatrali[1]. I formatori hanno riportato feedback positivi in relazione agli apprendimenti degli studenti nell'ambito di quanto affrontato nei due corsi integrati, con ricadute altrettanto positive sul corso di studi nel suo complesso.

L'istituto ha sviluppato e consolidato, da più di vent anni, un'attenzione particolare alle attività artistiche, in particolare teatrali e musicali, organizzando occasioni di partecipazione a spettacoli musicali e teatrali[2] e attivando laboratori extracurricolari in orario pomeridiano coinvolgendo ogni anno una quarantina circa di studenti di diverse età[3].

Il laboratorio teatrale curricolare invece è stato attivato più di recente, in relazione alla sperimentazione del liceo scientifico quadriennale, partita nel 2017. Essendo curricolare, viene svolto in orario scolastico e concorre, al pari delle altre discipline, alla valutazione dello studente.

L'idea è nata insieme alla decisione di aderire alla sperimentazione del liceo quadriennale[4]. Si scelse in quell'occasione di inserire due materie opzionali nel secondo biennio: Diritto ed Economia e Laboratorio teatrale. La sperimentazione del liceo scientifico quadriennale impone di raggiungere gli stessi obiettivi del liceo tradizionale in tempi decisamente più ristretti che si traducono in un monte ore settimanale

1. Un ringraziamento va a coloro che ci hanno permesso di documentare questa esperienza, attraverso interviste, visite in loco e condivisione di materiali: a Marco Zago, dirigente scolastico del liceo scientifico G. Ferraris di Varese; a Mara Rasi, docente di Italiano e Latino presso il liceo Ferraris di Varese, referente per l'ordinamento sperimentale quadriennale e docente di Storia del teatro nell'insegnamento del laboratorio teatrale; a Gaetano Oliva, direttore artistico del CRT di Fagnano Olona, docente di Educazione alla teatralità presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, attore e regista; a Serena Pilotto, docente presso il CRT di Fagnano Olona, docente di Drammaturgia e scrittura teatrale nel master "Azioni e interazioni pedagogiche attraverso la narrazione e l'educazione alla teatralità" dell'Università Cattolica di Milano, educatrice alla teatralità. Agli studenti del laboratorio, che ci hanno accolto senza riserve in una sessione di lavoro.

2. Vengono proposte iniziative: serate a teatro aperte a tutte le classi, spettacoli teatrali in orario scolastico o serale per singole classi o classi parallele, proiezioni di film storici, d'arte o di rilevanza culturale, visite a esposizioni permanenti e a mostre temporanee. Inoltre è stata avviata una collaborazione con il Teatro alla Scala di Milano per permettere agli studenti l'accesso a prezzi scontati. Sono previste lezioni/conferenze tenute da esperti e/o musicisti per preparare gli studenti alla piena comprensione degli spettacoli proposti (da PTOF 2022-25, *La scuola e il suo contesto*, https://www.liceoferrarisvarese.edu.it/pagine/piano-triennale-offerta-formativa).

3. Il coro, nato nel 2007, partecipa dal 2009 al Festival di Primavera a Montecatini. Le lezioni si svolgono a cadenza settimanale, da ottobre a maggio, e sono finalizzate a sviluppare la sensibilità ritmica e ad acquisire competenze di vocalità, fonetica, fonologia e canto (https://www.liceoferrarisvarese.edu.it/pagine/laboratorio-corale-liceo-ferraris). Il laboratorio teatrale "Maria Grazia Altamura" si svolge in orario pomeridiano e coinvolge in media una quarantina di studenti di diversa età, che vengono coinvolti nei diversi aspetti della realizzazione di uno spettacolo (dalla recitazione alle scenografie). La scuola partecipa inoltre al Progetto LAIV.in promosso dalla fondazione CARIPLO con lo scopo di favorire la pratica di arti interpretative dal vivo e sostenere l'esperienza laboratoriale, teatrale e musicale, approfondendo tematiche inerenti alla cittadinanza attiva (https://www.liceoferrarisvarese.edu.it/pagine/laboratorio-teatrale-mg-altamura).

4. La sperimentazione, istituita con D.M. 3 agosto 2017, n. 567, *Sperimentazione percorsi quadriennali di istruzione secondaria di secondo grado*, prevedeva l'attivazione di una classe per anno scolastico.

maggiore: il liceo quadriennale, infatti, prevede 35 ore nel primo biennio (contro le 27 del liceo tradizionale) e di 38 nel secondo (contro le 30 ore del tradizionale). Per aiutare gli studenti a sostenere questo carico di lavoro il liceo "Galileo Ferraris" ha optato per realizzare alcune ore in *e-learning*, già in epoca pre-COVID. In più si è ritenuto opportuno inserire anche un insegnamento che permettesse ai ragazzi di sperimentare linguaggi non solo diversi da quelli utilizzati normalmente a scuola, ma di tipo artistico, nella convinzione che le arti, e soprattutto le arti performative, contribuiscano al raggiungimento delle competenze e degli obiettivi previsti alla fine del ciclo scolastico. Il teatro cioè non è visto solo come un'esperienza ludica per appassionati del genere o un modo per socializzare, ma è considerato nella sua valenza pedagogica, in grado di completare la formazione degli studenti e di migliorare le performance scolastiche. L'idea era quella di realizzare un insegnamento teorico-pratico in cui l'arte del teatro fosse vista dal punto di vista della storia del teatro e della letteratura teatrale occidentali e dal punto di vista laboratoriale, per dare uno «spazio a questi ragazzi, nell'ambito di queste 38 ore, in cui poter sperimentare il corpo, il corpo nello spazio, e poter sperimentare linguaggi diversi» (prof. Zago, dirigente scolastico del liceo "Galileo Ferraris" di Varese).

10.2
Obiettivi dell'introduzione del teatro nel curricolo

Il bisogno principale al quale l'introduzione del laboratorio teatrale ha risposto è stato quindi quello di completare la formazione offerta ai ragazzi: nell'ambito culturale e in quello della crescita personale.

Gli obiettivi che la scuola si è posta con questa scelta riguardano sia gli apprendimenti degli studenti sia l'identità della scuola.

Per prima cosa infatti si è mirato a costruire un'offerta formativa che ampliasse la conoscenza dei linguaggi e affiancasse a quelli tradizionalmente compresi nella formazione scientifico-liceale anche i linguaggi dell'arte teatrale. La scelta del tipo di educazione teatrale da proporre, e di conseguenza degli artisti da chiamare, in questo senso è significativa. Si tratta infatti dell'educazione alla teatralità.

> L'educazione alla teatralità si pone l'obiettivo sia di educare le persone tramite e attraverso le arti espressive, sia di educarle alle arti espressive sviluppando la creatività e l'espressività personale di ciascuno. Il termine teatralità, in questo senso, dilata la nozione di teatro, e si pone come un concetto che considera tutte le arti espressive e tutti i linguaggi artistici come possibili veicoli per lo sviluppo della Consapevolezza del Sé e della propria capacità relazionale e comunicativa (Oliva, 2015, p. 24).

Un percorso di educazione alla teatralità comprende infatti una pluralità di attività che afferiscono a molti e diversi linguaggi artistici: il movimento creativo, la narrazio-

ne, l'improvvisazione, la lettura espressiva, la scrittura creativa e performativa, la manipolazione dei materiali, la musicalità (Miglionico, 2019). Il percorso, che affianca una parte storico-critica e una laboratoriale, punta a un apprendimento che sia insieme teorico e pratico, in cui non sia più scissa la conoscenza che si apprende sui libri da quella che si apprende sperimentando su di sé. In questo senso, l'obiettivo formativo dell'acquisizione di linguaggi diversi include anche l'aumento della consapevolezza di sé e della capacità di ascoltare e interagire con gli altri.

Se è vero che la scuola ha sempre avuto l'arte, e l'arte del teatro in particolare, tra le sue proposte formative descritte nel PTOF, è anche vero che si tratta di attività extracurricolari. Questo comporta che, per quanto queste possano contribuire alla crescita personale degli studenti, raramente i risultati ottenuti nei corsi di educazione teatrale realizzati nel pomeriggio, oltre l'orario scolastico, vengono considerati dai Consigli di classe, e dai singoli insegnanti, per la valutazione degli studenti. Sono percepiti come esperienze personali dello studente e non come parte integrante del percorso di istruzione. Inserendo il laboratorio teatrale come attività curricolare si è inteso anche rendere strutturale alla scuola l'educazione all'arte e con l'arte: si tratta di uno degli insegnamenti che concorrono al conseguimento del profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) del liceo scientifico e degli obiettivi specifici di apprendimento. Il Consiglio di classe ha quindi dovuto necessariamente comprendere l'insegnante e l'esperto teatrale e i risultati ottenuti dagli studenti nel laboratorio teatrale hanno concorso alla loro valutazione finale e complessiva. Questo ha consentito anche di esplicitare il contributo che il teatro educazione può dare non solo alla formazione della persona, ma anche al miglioramento delle performance scolastiche.

Si può considerare solo come un'attività pomeridiana per chi ama il teatro, per chi vuole approcciarsi al teatro, per socializzare o in realtà possiamo misurare quanto il teatro incida sul miglioramento delle performance scolastiche? (dirigente scolastico Marco Zago).

Sinora sono state realizzate due edizioni del laboratorio teatrale curricolare: nel biennio 2020-22, che ha visto il coinvolgimento degli studenti della prima sperimentazione del quadriennale avviata nell'a.s. 2018-19, e la seconda nel biennio 2021-23. Attualmente è in corso la terza edizione.

I Consigli di classe hanno constatato che le competenze acquisite dagli studenti durante il laboratorio teatrale hanno influito sulla loro capacità di argomentare, hanno valorizzato le capacità critiche, di analisi, di effettuare collegamenti tra una disciplina e l'altra, di gestire le difficoltà a livello scolastico. Questo risultato, ora riconosciuto, è la ragione per cui, nella descrizione del nuovo percorso quadriennale, si specifica che la finalità del *Laboratorio di educazione teatrale e drammaturgia* è di proporre un insegnamento che possa avere funzione orientativa o che comunque possa favorire lo sviluppo di competenze, relative alla comunicazione, fruibili anche in una prospettiva post-liceale.

10.3
Organizzazione del percorso: contenuti, procedure e spazi

Contenuti – Come accennato, l'insegnamento è composto da una parte teorica e da una parte pratica. In termini di orario, gli studenti hanno 2 ore settimanali, per un totale di 66 ore l'anno. La parte teorica riguarda la storia del teatro ed è tenuta dall'insegnante di Lettere. La parte pratica, gestita dall'esperto artista, viene invece svolta in modalità laboratoriale e riguarda la costruzione dei testi, dei personaggi e dei movimenti scenici. Le attività laboratoriali vengono realizzate con la supervisione sia dell'insegnante di lettere sia dell'artista che lavorano spesso in compresenza (sono co-conduttori, compatibilmente con la propria professionalità), sempre in condivisione. Questo significa che la progettazione di massima e di dettaglio è realizzata insieme, che i risultati delle verifiche sono considerati insieme e che la valutazione complessiva è decisa insieme.

I contenuti invece sono decisi insieme alla classe e per questo sono diversi a seconda dell'edizione: il corso infatti rispecchia le personalità, i gusti, i desideri dei ragazzi e dà significato a quanto hanno studiato o stanno studiando nelle altre discipline.

Nel biennio 2021-23, ad esempio, si è lavorato sul tema "Politica e democrazia", che è stato affrontato inizialmente nell'unità di apprendimento di Educazione civica del primo quadrimestre ed è stato poi approfondito attraverso un ciclo di conferenze organizzato dalla scuola e tenute da un docente universitario di Storia contemporanea[5]. Poiché l'inizio dell'anno scolastico 2022-23 ha coinciso con le elezioni politiche, molti studenti hanno chiesto di poter avere delucidazioni in merito all'attuale situazione politica italiana ed internazionale e alle sue relazioni con la realtà che si è venuta a creare all'indomani della Seconda guerra mondiale. Il tema del laboratorio della prima edizione era invece completamente diverso, incentrato sulla tematica dell'ambiente:

> [...] i ragazzi hanno creato una specie di dialogo, bellissimo, suggestionati dal Dialogo della natura e di un islandese di Giacomo Leopardi. L'hanno rifatto e hanno immaginato che la natura di oggi, così strapazzata da noi, ci parlasse (prof.ssa Mara Rasi).

Procedure – I passaggi necessari per attivare il percorso sono stati quelli dettati dalla norma sulla sperimentazione quadriennale. Trattandosi di un percorso che fa parte dell'offerta formativa curricolare, occorre che sia approvato dal Collegio docenti, dal Consiglio di istituto, previsto nel programma annuale e che debbano essere stanziati i fondi con cui può essere realizzato. Poi è necessario comunicare all'utenza questa nuova offerta formativa, spiegandone le peculiarità agli studenti e alle famiglie all'interno delle iniziative di orientamento per il secondo biennio. La scuola pone particolare

5. Prof. Antonio Orecchia, docente di Storia Contemporanea dell'Università dell'Insubria di Varese.

attenzione a questa fase di orientamento, perché si tratta di insegnamenti curricolari, che richiedono quindi un impegno biennale e non possono essere cambiati in corso d'opera. È importante porre l'attenzione sul processo, durante l'orientamento: è possibile che far provare o vedere una o due lezioni di laboratorio teatrale possa generare dei dubbi nei nuovi studenti sulla propria capacità di arrivare agli stessi risultati. Ma ad esempio chiedere agli studenti anziani di raccontare la propria esperienza ai nuovi può essere molto utile per mostrare il loro punto di partenza, di solito non distante da quello dei colleghi più giovani.

La comunicazione alle famiglie si è basata sul concetto centrale sul quale si è basata la scelta della scuola: offrire un insegnamento che integrasse la formazione dei ragazzi, ponendo al centro la crescita culturale e personale degli studenti. In questo senso, due fattori sono stati fondamentali. Da un lato il fatto che gli apprendimenti conseguiti durante il laboratorio teatrale sono valutati al pari di quelli delle discipline "classiche", come Matematica, Fisica, Italiano ecc. Dall'altro lato è stato importante chiamare alla conduzione del laboratorio gli artisti del Centro di ricerca teatrale (CRT) di Fagnano Olona, ente molto conosciuto nel territorio per le attività di educazione alla teatralità svolte non solo all'interno della scuola, e il cui direttore artistico è anche docente di Teatro presso l'Università Cattolica.

Il teatro, per la sua natura di aggregatore di molti linguaggi, si può porre anche come filo rosso tra le discipline: educazione motoria, storia dell'arte, matematica, fisica.

> Il percorso sui linguaggi ha molti spunti che possono legare l'esperienza pratica che fanno i ragazzi nel laboratorio attraverso l'azione corporea, il corpo nello spazio, la voce, [...] l'uso dello spazio, le direzioni, le distanze, le forme, la prossemica, le forze, l'energia... (dott.ssa Serena Pilotto).

Perché l'interdisciplinarità possa emergere ed essere funzionale al percorso complessivo degli studenti, è necessario coinvolgere il Consiglio di classe già dalla fase di progettazione del laboratorio teatrale, in modo che tutti i docenti possano comprendere meglio la finalità del laboratorio, ma anche di svilupparlo e farlo proprio.

Spazi – Nella prima edizione, che si è realizzata nell'anno scolastico in cui è scoppiata l'emergenza sanitaria pandemica, sono stati utilizzati spazi diversi, soprattutto la palestra, visto che durante il periodo di lockdown la scuola ha avuto l'autorizzazione ministeriale per proseguire le attività laboratoriali. L'ambiente della palestra è amplissimo, anche dispersivo, ma utile per via delle prescrizioni sanitarie. In seguito, con la riapertura delle scuole, e la riorganizzazione delle aule, è stato comunque difficile trovare spazi adeguati. Nella seconda edizione invece sono stati individuati spazi dedicati, sia perché la situazione sanitaria lo ha permesso e sia perché la scuola ha nel frattempo acquisito novi locali in un edificio vicino alla sede storica.

Un laboratorio teatrale può essere realizzato in molti diversi luoghi. Se la scuola ha a disposizione un teatro, quella è la condizione ideale. Ma è possibile occupare an-

che altri spazi; ciò che è fondamentale è che i ragazzi possano muoversi e che quella sia la sede anche del loro progetto creativo finale. In caso non sia possibile è opportuno che lo spostamento avvenga gradualmente, in modo che gli studenti prendano confidenza con il nuovo spazio dal punto di vista fisico ed emotivo.

10.4
Didattica

Il laboratorio è stato progettato in modo da integrare teoria del teatro e pratica; questo aspetto, oltre a costruire un insegnamento culturalmente robusto e riconoscibile, è fondamentale per gli studenti, in quanto la pratica teatrale non può prescindere dalla comprensione storica e teorica dei significati di cui un certo modo di fare teatro è portatore. In questo modo si può comprendere la profondità storica del teatro contemporaneo che si sperimenta nel laboratorio, come si può comprendere la profondità storica della poesia ermetica studiando la letteratura.

Se la parte teorica dell'insegnamento è stata realizzata sostanzialmente tramite il metodo di insegnamento più classico della lezione, gli incontri della parte pratica hanno seguito lo schema tipico del laboratorio. Nella prima fase di accoglienza i ragazzi appena arrivati si dispongono in cerchio insieme all'esperto artista teatrale e alla docente di Lettere, dedicando i primi minuti a ripercorrere quanto fatto nelle volte precedenti e all'esplicitazione del rapporto fra quanto esperito nel laboratorio e quanto accaduto in classe.

Nella fase centrale, l'esperto artista conduce le attività laboratoriali vere e proprie relative ai linguaggi della comunicazione teatrale: non verbale, verbale, dello spazio, della scrittura, della manipolazione dei materiali.

La costruzione del percorso di apprendimento deve essere fatta tenendo in considerazione un punto fondamentale:

> Quando noi mettiamo qualcosa nel mondo scolastico, stiamo dicendo che tutti possono fare questa cosa, [...] quindi deve essere un processo [...] che permette a tutti in qualsiasi momento di partecipare (prof. Gaetano Oliva).

L'obiettivo non è certo quello di formare degli attori, quanto piuttosto di aprire possibili strade all'espressività di ciascuno, sviluppare le proprie capacità comunicative e relazionali, approfondire la consapevolezza di sé e delle proprie caratteristiche. In questo modo, il teatro può diventare un'attività inclusiva che coinvolge tutti gli studenti, anche chi non ha specifiche abilità teatrali. Per questo è necessario programmare un percorso formativo *ad hoc*, semplificato, per così dire, rispetto alla formazione dell'attore, ma che si incentra sui suoi tratti essenziali: i linguaggi, il ritmo, l'intenzionalità del gesto, le emozioni, la rappresentazione di sé, dei propri valori, idee, pensieri, sperimentati con una graduale complessità, che tiene sempre in considerazione non solo l'età dei partecipanti ma anche le loro rigidità e morbidezze, eventuali blocchi, risorse anche inaspettate.

Nella fase conclusiva dell'incontro laboratoriale, infine, gli studenti, la docente e l'esperto artista si riuniscono di nuovo in cerchio, per riflettere su quello che è successo, in modo da favorire l'elicitazione di opinioni e vissuti.

A fine anno, come step intermedio (primo anno) o conclusione di un percorso, gli studenti realizzano una performance della quale sono anche autori del breve monologo che recitano, della maschera che utilizzano come imprescindibile oggetto di scena, delle soluzioni registiche che propongono e discutono con l'esperto artista.

Per la buona riuscita del laboratorio è fondamentale che gli esperti teatrali e i docenti coinvolti siano disponibili a collaborare e a mettersi in gioco con un professionista che, se condivide le competenze pedagogiche, ha però un diverso dominio di azione. E anche una diversa presenza a scuola

> [...] io incontro questi ragazzi una volta alla settimana ma la docente di riferimento ha pedagogicamente questi ragazzi tutta la settimana, per cui il dialogo e la relazione sulla classe diventa importante, proprio per capire come il laboratorio, in qualche modo il teatro, può avere dei suoi risvolti all'interno della disciplinarietà del sistema. Io riesco a monitorare alcune cose ma il docente di riferimento riesce a monitorare molto di più (prof. Gaetano Oliva).

In particolare, l'esperto teatrale non dovrebbe essere solo un artista ma dovrebbe anche avere delle competenze psicopedagogiche adeguate al sistema scolastico: il lavoro richiede una grande attenzione e sensibilità verso le potenzialità e le esigenze di ogni individuo, è necessario mettersi in ascolto del gruppo classe che si ha di fronte. È importante che l'esperto abbia la capacità di lavorare in sinergia con il docente, che conosce meglio gli studenti e le loro esigenze.

10.5
Valutazione

Nel liceo "Galileo Ferraris" di Varese esperti teatrali e docente hanno costruito insieme gli strumenti di valutazione, anche dietro alcuni input forniti dagli studenti stessi.

Le aree prese in considerazione nelle schede osservative sono quattro:

- consapevolezza nell'uso dei linguaggi trattati;
- impegno e serietà nella conduzione del proprio lavoro;
- partecipazione nello svolgimento delle attività di gruppo;
- originalità nell'espressione creativa.

Sono state elaborate più prove di valutazione: un tema inerente alla storia del teatro, una griglia di osservazione del comportamento tenuto durante il laboratorio pratico, l'elaborazione di un testo del monologo prodotto per lo spettacolo e una prova connessa alla performance di gruppo (nel laboratorio gli studenti sono stati divisi in tre gruppi di quattro studenti ciascuno). La media dei voti ricevuti in esito a ciascuna delle prove sopra descritte è confluita nello scrutinio finale.

Non esiste un unico modo standardizzato per costruire un percorso di educazione teatrale, di solito gli astisti lo fanno sulla base della propria formazione nelle varie scuole di arte drammatica. Il tipo di teatro proposto nel caso del liceo "Galileo Ferraris" di Varese è un teatro che, a partire dall'esperienza di Jerzy Grotowski (2014) e avvalendosi anche delle riflessioni dell'antropologia teatrale e della performance (Turner, 1993; Schechner, 1984), lavora sui linguaggi del teatro. Questa scelta permette di raggiungere un duplice obiettivo: consente di valutare come uno studente si evolve nell'utilizzo dei linguaggi proposti e come cresce nella sua capacità relazionale, sia in relazione a sé stesso, sia in relazione agli altri.

La valutazione deve naturalmente essere fatta sempre in collaborazione fra esperti teatrali e docente di riferimento che, insieme, scelgono quale voto dare a ciascun studente in esito al laboratorio.

Gli esperti teatrali e i docenti della classe, alla fine dell'anno scolastico, hanno notato un cambiamento notevole nei ragazzi, anche in coloro che non avevano mai avuto prima esperienze di danza o di teatro. Questo cambiamento si è manifestato in modo molto evidente nella gestione del proprio corpo, della voce e dell'interazione con gli altri. A partire da una rigidità fisica nel movimento, nella postura, nel porsi insieme ai compagni, dovuta anche alla considerazione sociale stereotipata di come si muove un maschio e come si muove una femmina, gli studenti hanno imparato ad ascoltare il corpo proprio e degli altri, a stare insieme e lavorare insieme collaborando rispettando lo spazio (fisico, mentale, emotivo) altrui.

Il confronto all'interno del Consiglio di classe sulle valutazioni intermedie e finali ha messo in rilievo un elemento sottolineato anche da Bamford come uno dei risultati della ricerca internazionale promossa dall'UNESCO nel 2006: l'educazione artistica promuove il trasferimento cognitivo (Ausubel, 1978) da un dominio all'altro, influendo positivamente sugli apprendimenti degli studenti in altre discipline.

Rispettare i tempi, gli spazi, la parola, il rapporto, la distanza, argomentare, lo impari nel laboratorio teatrale ma lo riporti poi durante le lezioni di Matematica, di Inglese, di Scienze. È quello l'aspetto in più che difficilmente si vede al pomeriggio. Cioè la chiave di volta è quella, cioè la ricaduta che effettivamente questo ha (dirigente scolastico Marco Zago).

10.6 Conclusioni

L'esperienza realizzata nel liceo scientifico statale "Galileo Ferraris" di Varese non rappresenta l'unico esempio di utilizzo didattico delle attività teatrali nelle scuole secondarie di secondo grado, ma è un esempio particolarmente interessante di applicazione degli obiettivi peculiari dell'educazione alla teatralità – educare le persone attraverso le arti espressive e alle arti espressive – che ha attivato negli studenti un processo di conoscenza di sé, di sviluppo della creatività, di affinamento dello spirito critico, di

costruzione delle relazioni, fondamentali per la crescita come individui e come cittadini di domani.

In questo ha avuto un ruolo sostanziale la scelta del laboratorio come strumento metodologico che affianca una parte teorica (storico-critica) e una pratica, che ha reso evidente l'importanza di conoscere e acquisire linguaggi diversi e la possibilità di apprendere con modalità differenti da quelle solitamente utilizzate per le discipline istituzionali.

L'altro elemento interessante è stato l'inserimento del teatro all'interno del curricolo, che denota da un lato la volontà di arricchire la formazione degli studenti anche attraverso l'uso delle arti performative, riconoscendone quindi il valore pedagogico, e dall'altro quella di ridefinire l'identità della scuola come istituto che ricomprende le arti come forma di educazione per tutti.

I protagonisti di questa sperimentazione hanno messo in evidenza gli aspetti positivi dell'esperienza ma anche alcuni elementi di criticità che consistono prevalentemente nelle resistenze da parte del corpo docente, specialmente nei momenti collegiali dedicati alla valutazione.

Nonostante le sfide, l'esperienza del liceo "Galileo Ferraris" dimostra che un laboratorio teatrale curricolare è non solo possibile ma altamente positivo per gli studenti e può essere attivato con successo in diverse realtà scolastiche. A prescindere dal contenuto specifico e dalle modalità organizzative che le scuole decideranno di adottare, sarà essenziale garantire il coinvolgimento di docenti competenti e di esperti teatrali con una sensibilità pedagogica. La formazione dell'esperto teatrale dovrebbe sempre includere competenze psicopedagogiche per favorire un ambiente di apprendimento inclusivo. Inoltre, sarà fondamentale coinvolgere l'intero corpo insegnante nella progettazione e nella valutazione del percorso, permettendo al laboratorio di sviluppare appieno il suo potenziale.

Riferimenti bibliografici

AUSUBEL D. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano.

BAMFORD A. (2006), *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann Verlag, Berlin.

BIANCHI M. (2009), *Atlante del teatro ragazzi in Italia*, Titivillus, Pisa.

GIRALDO M. (2015), Odi et amo*: il rapporto fra teatro ed educazione nell'Italia del secondo Novecento*, in "Nuova secondaria", 7, pp. 1-11.

GROTOWSKI J. (2014), *Testi 1954-1998*, vol. 1: *La possibilità del teatro (1954-1964)*, Volo Publisher, Lucca.

MIGLIONICO M. (2019), *Educazione alla teatralità. La prassi*, Editore XY.IT, Arona.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", n.s.

OLIVA G. (2015), *L'educazione alla teatralità: il movimento creativo come modello formativo*, in "Scienze e ricerche", 3, pp. 22-43.

PERISSINOTTO L. (2004), *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma.
QUAZZOLO P. (2014), *Il teatro a scuola*, in "Quaderni CIRD", 9, pp. 19-33.
SCHECHNER R. (1984), *La teoria della performance 1970-1983*, Bulzoni Editore, Roma.
STAGNOLI S. (1967), *Don Bosco e il teatro educativo salesiano*, in "Eco degli oratori", pp. 6-153.
TURNER V. (1993), *Antropologia della performance* (1986), Il Mulino, Bologna.

11
La poesia come laboratorio espressivo

di *Catia Cantini*

11.1
Introduzione

L'essere umano usa il linguaggio per conoscere il mondo perché è un animale simbolico (Cassirer, 1923-29), un «proliferatore di immagini» (Langer, 1972, p. 41) che vive in una realtà suscitata dall'immaginazione e dal «bisogno di simbolizzazione». Il linguaggio poetico, che usa dei significanti per riferirsi a dei significati, è una delle principali manifestazioni del pensiero simbolico: esso veicola una rappresentazione della realtà che trae avvio dall'esperienza. Per la sua complessità, per la sua natura multimodale, comprendere una poesia può non essere facile per un bambino, che va accompagnato nelle prime letture, guidato nell'ascolto e aiutato a capire il senso del testo. L'esperienza poetica coinvolge differenti funzioni, apparati e parti del corpo:

– la voce dell'io narrante, che legge, declama o recita il testo, vivificando una manciata di segni morti sulla pagina scritta e dando alla scansione verbale un certo tono, timbro e intensità;
– le orecchie, che permettono di distinguere il suono delle parole, di assaporarne il ritmo e la musicalità;
– la pancia, che dà al poeta l'impulso viscerale a esprimere il suo intimo sentire e al lettore la possibilità di riconoscersi nelle esperienze e nel vissuto evocato da quelle parole;
– il cuore, inteso metaforicamente come la sede del coraggio (dal latino, *cor habeo*, "avere cuore"), quella segreta forza d'animo che ci fa affrontare pericoli e paure, sulla spinta delle nostre emozioni e dei nostri sentimenti più veri, proprio quelli che ci fanno sentire umani;
– il cervello, che riceve gli stimoli fisici e li converte in percezioni, decodifica quei segni/parole e li trasforma in immagini mentali, attingendo a quanto disponibile nella memoria: un materiale formatosi per esperienza diretta, con un bagaglio di conoscenze acquisite (culturali, tecniche, estetiche) che permettono di scegliere una certa forma espressiva per veicolare significati, suscitare risonanze e allusioni;
– gli occhi, che presiedono alla funzione della vista, poiché la mente funziona in maniera iconica: di fronte a uno stimolo esterno, il cervello richiama le immagini

mentali di cui già dispone, attingendo a delle rappresentazioni interne formatesi nel corso del tempo, con la possibilità di modificarle;
– il naso, le mani, la bocca, tutti gli organi di senso e apparati del corpo umano, poiché se pronuncio le parole *rosa fresca aulentissima* o nomino *il profumo di fragole rosse*, sebbene il fiore e i frutti non siano presenti, la mente li rievoca, ne richiama il colore, l'odore e persino la carnosa dolcezza, attingendo al ricordo di esperienze vissute.

La parola poetica è dotata di un forte potere evocativo: crea suggestioni, ha la capacità di rappresentare concetti astratti e di suscitare immagini mentali, che a loro volta destano emozioni. Queste rappresentazioni visive di per sé non sono associate a emozioni positive o negative: la correlazione tra immagini mentali ed emozioni dipende almeno in parte dalle esperienze personali, anche sensoriali, vissute da ognuno di noi. È così che il linguaggio, nel suo dispiegarsi, alimenta e ordina i nostri pensieri. La costruzione dei significati che assegniamo alle parole passa attraverso questo complesso processo, individuale e collettivo. Dunque, la comprensione e produzione lessicale rappresenta sin dall'infanzia un aspetto fondamentale dell'apprendimento. Oggi sappiamo che la conquista del linguaggio verbale, in sintonia con il linguaggio delle immagini e dei suoni, è essenziale per la costruzione della conoscenza e va dunque favorita sin dalla più tenera età. Ma questo i poeti lo hanno sempre saputo. Scrive Orazio nell'*Ars poetica*: «Ut pictura poësis», la poesia è come un quadro. Le due arti sono legate. Egli sottolinea la capacità della poesia di generare immagini e quella della pittura di narrare storie, dando vita a un principio estetico plurisecolare che è giunto intatto sino ai giorni nostri, dopo aver segnato profondamente il Rinascimento. Nel *De pictura*, uno dei più noti trattati sull'arte del dipingere, risalente al XV secolo, Leon Battista Alberti introduce i concetti di *historia* e *compositio*, riaffermando il valore della narrazione come fondamento delle arti visive e la complementarità di pittura e poesia. Secoli dopo, Heinrich Heine, uno dei massimi esponenti del Romanticismo, si dice che abbia affermato: «Dove finiscono le parole, inizia la musica» (Peter, 1977, p. 343, trad. nostra), rilevando un nesso tra poesia e musica a partire dall'idea di una loro interdipendenza estetica, tematica e drammaturgica radicata nella loro peculiarità di essere forme distribuite nel tempo. Entrambe fondano il proprio effetto ricettivo su fenomeni acustici-uditivi. Più di qualunque altro poeta, Heine fornisce da quasi duecento anni testi musicali ai compositori occidentali (ad oggi, più di ottomila composizioni): gli autori dell'Ottocento, tra cui Franz Schubert e Robert Schumann, erano attratti soprattutto da un drappello di liriche della raccolta *Buch der Lieder*, il "libro dei canti" (1827), e dalle *Neue Gedichte*, le "poesie nuove" (1844)[1]. In queste opere, parole e note fluiscono toccando le nostre corde più sensibili, liberando la mente,

1. Gli studiosi sono interrogati sui motivi di tale popolarità e li hanno rintracciati nel peculiare stile poetico di Heine: uno stile radicale che ha ridefinito le stesse potenzialità del *Lied*, risultando compatibile con la reinvenzione delle tradizioni canore da parte dei compositori, attraverso procedure tonali musicalmente altrettanto innovative e radicali (cfr. Youens, 2011).

stemperando il dolore e creando benessere. Del resto, la sinergia delle arti riveste un ruolo centrale nella formazione umana del cittadino già nella *Paideia* greca, dove il nesso tra poesia e musica è germinale:

> È un dato ormai acquisito che poesia e musica fossero strettamente connesse nel mondo greco: con l'espressione *mousiké téchne* ("l'arte delle Muse") i Greci designavano, infatti, non solo l'arte dei suoni, ma anche la poesia e la danza, come dimostra la vicinanza etimologica tra *mousa* e *mousiké*. Il legame indissolubile tra il verso e il canto, che trova la sua piena espressione in età arcaica e tardo-arcaica nel genere lirico, fu esclusivo sino al IV sec. a.C., quando il diffondersi della tecnologia del libro diede luogo ad una produzione poetica destinata alla lettura (Pala, 2015, p. 2).

Similmente, anche il connubio tra poesia e teatro è inscritto nella nostra tradizione; si potrebbero fare innumerevoli esempi: una polifonia di voci che spazia dalla tragedia greca alla drammaturgia europea del Novecento. Federico García Lorca, figura di ineguagliabile carisma che ha svolto un'attività di spicco nella diffusione della cultura popolare, trova la forma elettiva dell'espressione poetica proprio nella vitalità del gesto teatrale. Nella sua prospettiva, la poesia è teatro e il teatro è vita, una scuola di pianto e di riso in cui è possibile mostrare con l'esempio le norme eterne del cuore e dei sentimenti umani, smascherando menzogne e imposture. Il cantore del *duende* andaluso lo ha dichiarato in più occasioni: «El teatro es la poesia que se levanta del libro y se hace humana» (Lorca, 1960, p. 1757, trad. nostra), il teatro è poesia che esce dal libro e si fa umana. Secondo le fonti, l'ultima volta in cui il poeta pronunciò queste parole risale alla primavera del 1936, pochi mesi prima di essere fucilato dai miliaziani della dittatura franchista nella notte tra il 18 e il 19 agosto. Il suo corpo non fu mai ritrovato ma il suo monito è giunto sino a noi:

> Il teatro fu sempre la mia vocazione. Ho dato al teatro molte ore della mia vita. Ho una concezione del teatro in un certo modo personale e resistente. Il teatro è poesia che esce dal libro e si fa umana. E nel farsi, parla e urla, piange e si dispera. Il teatro richiede che i personaggi che compaiono sulla scena indossino un costume poetico e allo stesso tempo che si vedano le loro ossa e il loro sangue: devono essere così umani, così orribilmente tragici e legati alla vita da mostrare i tradimenti, lasciare intendere gli odori e fare uscire dalle labbra tutta la forza delle loro parole, piene d'amore o di ribrezzo (Krynen, 1967, p. 85, trad. nostra).

Il valore formativo della poesia ormai lo conosciamo bene, ma queste massime elargiscono spunti di riflessione ulteriori sul suo intimo legame con le altre arti e su come la poesia possa essere impiegata nella scuola per stimolare la creatività: essa offre ai giovani una chiave di accesso che può aiutarli a dare senso e spessore alle loro esperienze, a esprimere pensieri, emozioni e ricordi, a maturare un gusto estetico personale, a socializzare ed esporsi all'incontro con l'altro, con le tante storie di vita raccontate dai grandi scrittori del presente e del passato. Ma il suo valore formativo non è dato in automatico e non sempre i tradizionali metodi didattici incentrati sullo studio te-

orico e la lezione frontale ne sfruttano appieno il potenziale, che può essere invece amplificato tramite una loro integrazione con la pratica artistica e la sperimentazione di più linguaggi espressivi, a vantaggio delle intelligenze multiple e dei diversi stili cognitivi. Le poesie si studiano ma possono essere anche composte, disegnate, recitate o cantate a ritmo di musica, favorendo lo sviluppo della consapevolezza, la costruzione dei significati e il potenziamento del lessico, rafforzando la memoria visiva e uditiva in modo semplice e piacevole. Talvolta possono dare avvio a percorsi formativi anche molto complessi: si pensi a quelle esperienze in cui i ragazzi riscrivono i testi dei grandi classici in chiave moderna, rivisitandone la messa in scena, gestendo in autonomia l'allestimento di spettacoli aperti al pubblico, producendo gli oggetti scenici (marionette, maschere, costumi) e i materiali pubblicitari (locandine, manifesti). La pratica poetica, coadiuvata dalle altre arti, può favorire il raggiungimento di traguardi e obiettivi afferenti alle diverse discipline del curricolo, comprese le Scienze naturali, la Matematica e la Tecnologia. La poesia viene così a configurarsi come un formidabile laboratorio espressivo in cui alunni e studenti possono sviluppare, con la *creatività*, una vasta gamma di abilità e competenze: artistico-espressive, linguistico-umanistiche, comunicativo-relazionali, civiche e socioemotive, con la possibilità di affinare inoltre le abilità mnemoniche, immaginative, visuo-spaziali e logico-matematiche.

11.2
Con *Dante in giardino*

L'esperienza qui descritta è stata realizzata tra l'a.s. 2018-19 e il 2019-20 da una scuola secondaria di primo grado che ha aderito al Piano delle arti con un progetto intitolato *Dante in giardino*, finanziato con la Misura d)[2] e osservato tramite studio di caso nell'ambito del monitoraggio del Piano delle arti, ricerca curata dall'INDIRE ai sensi del D.P.C.M. 30 dicembre 2017. Per la raccolta dei dati, si sono usati strumenti quali-quantitativi che hanno permesso di attingere a più fonti, tra cui un questionario on line, di tipo semistrutturato, somministrato *ex ante* alle scuole su base volontaria; è stata poi consultata la documentazione di progetto fornita dalla coordinatrice, docente di Italiano presso la scuola, che, nel maggio 2021, è stata intervistata sul campo a partire da una traccia di domande aperte precedentemente messa a punto. In seguito, i dati sono stati analizzati ed elaborati: gli esiti emersi sono confluiti nel *Rapporto di ricerca* del citato monitoraggio.

2. «Promozione da parte delle istituzioni scolastiche, delle reti di scuole, dei poli a orientamento artistico e performativo, di partenariati con i soggetti del Sistema coordinato per la promozione dei temi della creatività, per la co-progettazione e lo sviluppo dei temi della creatività e per la condivisione di risorse laboratoriali, strumentali e professionali anche nell'ambito di accordi quadro preventivamente stipulati dal ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, nonché dal ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, di concerto con il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca».

La scuola e il contesto territoriale – Il progetto è stato realizzato dall'istituto comprensivo statale di Scarperia e San Piero a Sieve (Firenze), presso il plesso di scuola secondaria di primo grado di Scarperia, in collaborazione con un'altra scuola della zona, il comprensivo di Firenzuola. L'istituto promotore[3] è composto in tutto da sei plessi: due di scuola dell'infanzia, due di scuola primaria e due di scuola secondaria di primo grado, e si inserisce in un contesto territoriale – quello del Mugello – vocato alla tradizione artistica della ceramica, grazie anche alla presenza di realtà produttive come la Manifattura Chini, storica fabbrica fondata dall'artista Galileo Chini nota per la produzione di pregiati oggetti d'arte di gusto *art nouveau-liberty*, esposti anche al Museo degli Uffizi di Firenze. Il territorio, che accoglie uno dei sette itinerari del percorso turistico *Le vie di Dante* e fu terra natale di Giotto e Beato Angelico, si caratterizza inoltre per la presenza diffusa di pietra arenaria e per l'antica tradizione dei famosi scalpellini di pietra serena, attivi soprattutto nell'Alto Mugello, nei comuni di Firenzuola, Marradi e Palazzuolo sul Senio, dove tale materiale è usato da secoli per la produzione di stemmi e fregi in bassorilievo. Nella zona si trovano ancora botteghe che realizzano pezzi per esterni in pietra serena e artigiani che lavorano artisticamente sia la pietra che la ceramica.

Il progetto – L'intervento, di cui sono stati destinatari gli alunni di due classi – una prima e una seconda media, nel passaggio alle classi successive – si distingue per l'originalità dell'idea progettuale e per il carattere innovativo dell'impianto didattico, che valorizza le attività laboratoriali e l'apprendimento esperienziale in una prospettiva interdisciplinare e interartistica, inclusiva e flessibile, ben combinando lo studio dell'opera dantesca con la pratica delle arti visive e performative. Sul piano della didattica, l'integrazione di più forme d'arte ha arricchito l'esperienza formativa permettendo di applicare l'alternanza di studio teorico e attività pratico-creative a diversi ambiti artistico-espressivi: poesia, disegno, pittura, scultura, teatro. L'idea progettuale scaturisce da una prospettiva di ampio respiro: orientata alla valorizzazione del patrimonio artistico-culturale ma tesa anche alla sensibilizzazione sui temi dell'ecologia e dell'ambiente, nella consapevolezza che è davvero importante prendersi cura di ciò che ci circonda e conoscerne il valore. Muovendo in questa direzione, le attività sono state finalizzate alla costruzione di un giardino botanico allocato negli spazi della scuola e ispirato alla riproduzione dei luoghi descritti dal sommo poeta nella *Divina Commedia*. La premessa da cui muove l'idea progettuale è dichiarata dalla stessa coordinatrice di progetto: «Nell'era in cui le nuove generazioni abusano dei dispositivi digitali, perdendo di vista il contatto con la realtà, il labirinto e l'intrico vegetale rappresentano un elemento in grado di generare curiosità e meraviglia. Da questa idea, che richiama il mito e molta della nostra migliore letteratura, nasce il progetto *Dante in giardino*: un percorso botanico-artistico-letterario, realizzato nel plesso della scuola»[4], che ha

3. Codice meccanografico: FIIC82900C.
4. Dati tratti dal questionario on line somministrato nell'ambito del monitoraggio del Piano delle arti.

condotto i ragazzi a trasformare un giardino di cemento in un giardino fantastico, popolato da statue e strane creature, opere d'arte raffiguranti animali mitologici, sentieri misteriosi e porte magiche che aprono altri mondi. I manufatti, ispirati ai luoghi e ai personaggi della *Commedia*, sono stati realizzati per lo più in terracotta a monocottura policroma, con scarti di cuoio colorato, legnetti, pietra serena e sassi di fiume. Si tratta di prodotti creativi interamente messi a punto dagli alunni che, a partire dalle suggestioni del testo poetico, li hanno immaginati, disegnati, progettati, costruiti e installati negli spazi della scuola. Come non pensare ai variopinti giardini descritti da Duccio Demetrio (2000) come forma di cura di sé?

Finalità e obiettivi – Il progetto è nato con la finalità di avvicinare gli alunni alla letteratura, alla poesia e all'arte, stimolando al contempo la loro creatività. L'azione educativa si è rivolta principalmente allo sviluppo delle competenze espressive, di autonomia creativa, di collaborazione e partecipazione civica. Altri obiettivi per gli alunni: imparare ad ascoltare le istruzioni dei docenti oltre alle idee e le opinioni dei pari; imparare a progettare e a organizzarsi individualmente, stabilendo in autonomia cosa serve per fare una determinata attività; pianificare attività da gestire con gli altri; imparare a lavorare in gruppo; potenziare l'autostima; creare relazioni serene e collaborative; sviluppare il *problem solving*, la creatività e le competenze linguistiche. Dalle testimonianze raccolte, il progetto risulta aver pienamente raggiunto gli obiettivi posti.

Temi della creatività e ambiti disciplinari – Il progetto ha sviluppato più temi della creatività: linguistico-creativo, artistico-visivo e teatrale-performativo. Nell'ottica dell'interdisciplinarità, sono state interessate più materie di insegnamento, afferenti alle diverse aree del curricolo, principalmente: lettere, arte e tecnologia. I docenti coinvolti sono stati soprattutto due: l'insegnante di Italiano, ideatrice e coordinatrice del progetto, e l'insegnante di Tecnologia, esperto di botanica e agronomia. Sono state valorizzate inoltre le professionalità del personale interno della scuola: il docente di Matematica ha supportato i ragazzi nella definizione delle forme geometriche da attribuire ai disegni da loro realizzati per creare i pannelli e le sculture da allocare in giardino; ha partecipato al progetto anche una ex docente di Arte ormai in congedo, un tempo attiva nell'istituto. Durante le attività, si è creata una spontanea sinergia anche con i soggetti esterni: gli esperti del vivaio, a cui i docenti si sono rivolti per reperire le sementi e le barbatelle delle piantine da coltivare, e il falegname, che ha aiutato i ragazzi nella lavorazione del legno per costruire i pannelli e le opere d'arte.

Approcci e strategie – I ragazzi sono stati guidati e assistiti nelle diverse fasi di progetto: nella lettura, parafrasi e analisi del testo dantesco, di cui sono stati valorizzati i temi, i personaggi e le grandi questioni di fondo, ma anche nello svolgimento di attività che li hanno resi veri protagonisti del processo di apprendimento, attraverso un approccio ludico-esperienziale che si discosta non poco da quello storicistico tradizionalmente

in uso nella scuola. L'adozione di strategie centrate su una prospettiva interdisciplinare e interartistica ha permesso inoltre di sfruttare le infinite relazioni sottese ai diversi campi del sapere. Come affermato dalla coordinatrice di progetto:

> l'approccio al sapere e alla competenza non può prescindere dal fatto che tutto è collegato, la ragione è collegata al sentimento e i saperi sono collegati tra loro: i bambini che hanno l'opportunità di comprenderlo trovano degli stimoli e il piacere d'imparare per la costruzione del proprio percorso di vita. C'è chi pensa che questo approccio sia troppo difficile e complesso, ma se c'è interesse e si fa davvero una progettazione interdisciplinare gli obiettivi vengono raggiunti: gli alunni si sentono parte attiva, maturano consapevolezza e responsabilità, imparando a lavorare per gradi e a sviluppare competenze (intervista rilasciata dalla coordinatrice del progetto nel 2021).

In tale prospettiva pedagogica, per favorire l'uso delle forme poetiche della nostra tradizione letteraria, nel progetto sono state previste anche attività didattiche legate ai temi della creatività dell'area artistico-visiva: in modo particolare, pittura e scultura. La funzione visiva sottesa alla pratica delle arti figurative, al pari di quella tattile, riveste un ruolo cruciale nel processo di apprendimento: essa comporta l'attivazione del sistema sensoriale e di quello emotivo, connessi entrambi con l'insieme delle attività cognitive e del pensiero indispensabili per stimolare l'immaginazione e attivare processi che sono fondamentali anche per imparare una lingua e scoprire il significato delle parole. Lo sviluppo dei temi della creatività dell'area linguistico-creativa può quindi giovarsi degli apporti forniti dall'area artistico-visiva. L'approccio educativo sotteso al progetto, in coerenza con le prospettive culturali, psicopedagogiche e neuroscientifiche del pensiero contemporaneo, si è avvalso di strategie didattiche che valorizzano il connubio tra aspetti cognitivi, sensoriali, emotivi e affettivi del soggetto in formazione. Come argomentato da Antonio Damasio (1994), la drastica separazione tra emozione e intelletto risalente a Cartesio, che per secoli è stata il criterio ispiratore della cultura occidentale alla base dei nostri paradigmi educativi, appare oggi superata: la ricerca scientifica converge piuttosto nel riconoscimento del valore cognitivo dei sentimenti, della funzionalità emotiva e dei suoi stretti intrecci con l'agire razionale.

Spazi e tempi di apprendimento – Le attività didattiche si sono svolte in spazi educativi di vario tipo, sia *indoor* che *outdoor*: aule didattiche, aule laboratoriali e tutta l'area esterna di pertinenza del plesso. La scuola dispone anche di un *fab lab*. La costruzione dei manufatti, delle opere d'arte, degli elementi compositivi e decorativi da installare nel giardino dantesco è stata realizzata in particolare nei laboratori di arte e di informatica. Grazie all'uso delle nuove tecnologie è stato infatti possibile svolgere numerose attività strumentali all'allestimento del giardino dantesco, riguardanti soprattutto la parte artistico-visiva. Le attività didattiche si sono svolte in orario sia curricolare che extracurricolare, interessando in parte anche il periodo della pausa estiva.

Materiali e strumenti – Per le attività di natura letteraria e linguistico-creativa, la cassetta degli attrezzi ha previsto l'uso di materiali e strumenti quali: il testo della *Divina*

Commedia, mappe e illustrazioni sulle tre cantiche in cui è suddivisa l'opera, dizionari di lingua italiana, siti web dedicati al poeta; computer e notebook, software per presentazioni, LIM, piattaforma di condivisione file di Google Drive e fotocamere digitali. Per le attività artistico-visive, sono stati usati i seguenti materiali e strumenti: creta, pannelli di truciolare di vario spessore, pannelli di compensato, scarti di cuoio lavorato, di monocottura e gres policromo, sassi di fiume.

Struttura organizzativa e didattica – L'articolazione progettuale ha previsto numerose fasi, di seguito sintetizzate: 1. studio di alcuni canti della *Divina Commedia* con selezione dei brani che suggeriscono passaggi suggestivi sui luoghi descritti nel viaggio dantesco; 2. progettazione generale dell'itinerario botanico-artistico-letterario con individuazione delle zone più adatte all'interno dell'area del plesso scolastico per la costruzione del giardino; 3. individuazione delle aree a tema/cantica in cui posizionare i manufatti; 4. tracciatura del percorso; 5. scelta delle piante più idonee (alberi, siepi, cespugli); 6. scavo e dissodamento del terreno, messa a dimora delle piante; 7. attività di progettazione; 8. realizzazione di manufatti in terracotta o altri materiali, anche di recupero, quali sarmenti, ceppi di legno, scarti di monocottura, pannelli di truciolare e multistrato, scarti di pietra serena e sassi di fiume; 9. installazione delle opere d'arte realizzate dai ragazzi nei punti più adeguati del giardino; 10. progettazione di un'opera teatrale ispirata alla *Divina Commedia* da rappresentare in occasione dell'evento di inaugurazione del percorso dantesco (l'idea originaria era quella di realizzare uno spettacolo teatrale in stile comico, in forma di talk show, con tanto di riprese video, incentrato su una conversazione immaginaria con Dante Alighieri, Cecco Angiolieri e altri personaggi, con collegamenti in differita trasmessi direttamente dall'*Inferno*, dal *Purgatorio* e dal *Paradiso* da un gruppo di inviati speciali, giornalisti, critici letterari e artistici interpretati dagli alunni stessi, per presentare al pubblico le loro creazioni); evento di inaugurazione del percorso dantesco; 11. valorizzazione dell'opera tramite DVD o realizzazione di un apposito sito web.

Gli alunni hanno partecipato attivamente alle varie fasi di progetto: all'inizio è stato chiesto loro di scegliere quali colori e profumi volessero ricreare nel giardino dantesco per evocare l'atmosfera e l'ambientazione dei tre regni corrispondenti alle cantiche della *Commedia*; poi, hanno selezionato le specie vegetali da coltivare. Tenuto conto della complessità degli argomenti trattati e della diversa età dei corsisti, le attività didattiche sono state distinte in base ai livelli di apprendimento delle due classi: mentre una classe lavorava alla progettazione del giardino, l'altra ne ha avviato l'allestimento. I ragazzi più grandi possono affrontare con successo lo studio di qualche canto dell'*Inferno*; invece, per gli altri, l'analisi del testo può risultare troppo ostica ed è preferibile introdurli all'opera dantesca in modo graduale. Come chiarito dalla docente di Italiano,

> gli alunni della seconda media avevano già iniziato a studiare qualche canto dell'*Inferno*, mentre quelli di prima avevano ricevuto solo un'infarinatura e si accostavano per la prima volta

alla struttura complessiva dell'opera dantesca, a cui si sono appassionati. Pertanto, gli alunni del secondo anno hanno lavorato molto sull'analisi del testo poetico, studiandone i luoghi e i personaggi più evocativi, immaginando e progettando un nucleo di sculture e opere che potessero rappresentarli, per poi passare alla loro creazione e collocazione nelle diverse aree del giardino; mentre gli alunni del primo anno hanno lavorato su aspetti più semplici e congeniali alla loro età (intervista rilasciata dalla coordinatrice del progetto nel 2021).

Il giardino dantesco – Le piante messe a dimora nel giardino sono state scelte per le loro caratteristiche fisiche e sensoriali, per i loro richiami simbolici e metaforici all'opera poetica. Racconta la docente:

nella zona destinata all'allestimento della voragine dell'*Inferno* sono state piantate salvia, rosmarino nano strisciante e santolina, pianta che in estate, sotto il sole cocente, emana un pessimo odore simile a quello dello zolfo. La porta dell'*Inferno* è stata realizzata con una struttura arcuata autoportante, su cui è stata fatta crescere dell'edera. Nel vialetto che conduce al *Purgatorio*, sono state collocate la potentilla, la *piracanta prostrata* e l'agrifoglio. Nel vialetto che segue, appena attraversata la strada, sono state messe a dimora piante di mirto e di *euonimus strisciante*. Sulla rampa elicoidale del *Purgatorio*, sono state poste venticinque piantine di *lavanda officinalis*, mentre sulla cima della collina artificiale è stato collocato un acero. Procedendo verso il *Paradiso*, il vialetto è costeggiato da luminose piante di iperico, dai tipici fiori di colore giallo dorato. Nell'area adibita a *Paradiso*, che costeggia parte del perimetro dell'auditorium della scuola, è stata creata un'intelaiatura sulla quale sono state fatte arrampicare delle piante di gelsomino, passiflora e glicine. Profumatissime. Anche l'abbinamento tra le piante e le aree del giardino in cui collocarle è stato scelto dai ragazzi: per l'*Inferno*, è stata individuata un'area in discesa del giardino, collegata al resto da una fila di cipressi e particolarmente adatta ad evocare la cupa idea della discesa agli inferi della voragine infernale. Poi c'erano altri cipressi, in salita, disposti a gruppi di tre, adatti ad evocare la selva oscura. Lì i ragazzi hanno collocato le loro sculture, tra cui le tre fiere (la lonza, il leone, la lupa) e le teste dei diavoli. Il risultato è stato particolarmente suggestivo e di un certo impatto. All'inizio dell'*Inferno*, hanno sistemato la famosa porta di entrata e ci hanno fatto crescere sopra dell'edera, su un'architettura portante [...]. Poi, con un po' di fantasia, hanno collegato questa parte del giardino a un'altra, che conduce verso il secondo emisfero, quello del *Purgatorio*, lungo una strada che interrompe immaginariamente i due percorsi. Questo collegamento è indicato da un vialetto con altre piante che prosegue verso il *Purgatorio*, dove i ragazzi hanno fatto scaricare moltissima terra per creare una collinetta artificiale, sulla cui sommità c'è un acero, mentre tutta la rampa del *Purgatorio* è stata ricoperta di lavanda, che era anche cresciuta molto. In una parte dello spazio scolastico, c'è anche l'auditorium che è stato ristrutturato anni fa e ingabbiato con strutture geometriche blu che servono per la messa in sicurezza dell'edificio. I ragazzi hanno pensato di realizzare qui il *Paradiso* e sono stati guidati in una riflessione sulla simbologia della figura del triangolo e del numero tre. Una volta completata la progettazione, hanno costruito il percorso, sorretto da dei pali, seguendo il perimetro dell'auditorium fin dove arrivano le strutture blu: lì hanno piantato il gelsomino, la passiflora e il glicine, ricreando l'immaginaria beatitudine del *Paradiso*, con i suoi profumi inebrianti e i suoi splendidi colori (*ibid.*).

Il sincretismo artistico, il sodalizio tra le diverse forme d'arte, qui esperito in modo ludico, ha permesso agli alunni di giocare con la costruzione teorica e pratica di strut-

ture narrative fatte di immagini e significati, stimolando la loro fantasia e immaginazione, iniziandoli al piacere della scoperta che consente di ampliare visioni, intuire idee e apprendere valori che sono un prezioso tassello della conoscenza, individuale e collettiva.

Valutazione – La valutazione, che ha riguardato sia i risultati conseguiti dai corsisti che i processi, è stata svolta tramite controllo, revisione e valutazione del lavoro realizzato. A tal fine, sono stati previsti strumenti per la verifica, la valutazione e l'autovalutazione delle attività, con monitoraggio e osservazione del comportamento degli alunni nelle diverse fasi di progetto.

Esiti del progetto – Tra i risultati conseguiti dal progetto, sono da segnalare lo sviluppo e/o il potenziamento dei prerequisiti necessari alla lettura, comprensione e interpretazione di un testo, nonché alla produzione di narrazioni autonome. I ragazzi hanno imparato a padroneggiare gli strumenti argomentativi indispensabili a gestire l'interazione con gli altri, rafforzando le abilità linguistiche e semantico-lessicali. Contestualmente, hanno affinato le abilità socioemotive e relazionali, quelle cognitive connesse con il pensiero analitico e logico-argomentativo e quelle creative connesse con l'espressività.

Punti di forza e criticità – Un aspetto essenziale per la buona riuscita del progetto risiede nella capacità mostrata da docenti di combinare sapientemente le diverse arti e discipline, integrando studio teorico e attività pratico-creative con esercizi che, sul piano delle metodologie, hanno sfruttato soprattutto la didattica attiva e laboratoriale, il *cooperative learning* e la *peer education*. L'approccio ludico-esperienziale ha contribuito a generare il benessere dell'intera comunità educante: per i ragazzi, è stata coinvolgente soprattutto l'attività di giardinaggio creativo, svolta all'interno di un contesto verde appositamente creato per ospitare le loro opere. Sono state apprezzate anche le attività di laboratorio per la costruzione dei manufatti artistici: la lavorazione della creta, la falegnameria e il riuso creativo degli scarti. Inoltre, le due classi, pur nel rispetto delle diverse età e dei diversi livelli di apprendimento, hanno comunque interagito nelle attività, superando l'idea del gruppo-classe come unità organizzativa esclusiva della didattica. Un altro punto di forza del progetto risiede senz'altro nella sua prospettiva fortemente inclusiva e multiculturale: è stato fornito un sostegno a tutti gli allievi, affinché ognuno potesse esprimere appieno le proprie potenzialità, attitudini e vocazioni, coinvolgendo attivamente gli alunni svantaggiati, con bisogni educativi speciali o in difficoltà, i quali hanno messo a disposizione del gruppo la loro fantasia e le loro competenze, soprattutto pratico-creative. La presenza di alunni di cultura islamica ha fornito inoltre un'occasione di confronto tra l'opera dantesca e *Il libro della scala*, noto come *Liber scalae Machometi* (o *Kitāb al-Miʿrāj*): antico testo escatologico fulcro della letteratura araba anteriore alla *Divina Commedia*, con cui presenta varie analogie sul piano simbolico, formale e contenutistico. L'opera, di origine arabo-spagnola, racconta infatti la storia del miracoloso viaggio nell'aldilà del profeta Maometto: la sua visita

nei regni dell'oltretomba e la sua ascesa al cielo. Venendo infine alle criticità di questa esperienza, è forse da segnalare lo stato di abbandono a cui è andato incontro in seguito il giardino: con l'arrivo della pandemia e l'introduzione delle misure restrittive imposte alle scuole, non è stato possibile continuare a prendersene cura con continuità, e molto è andato perduto. Ma i manufatti dei ragazzi (disegni, sculture, plastici, pannelli) sono stati trasferiti nell'aula di tecnologia, dove sono conservati. Tra i loro lavori, spicca in particolare un nutrito *corpus* di sceneggiature teatrali contenente i dialoghi immaginari con alcuni memorabili personaggi della *Divina Commedia* adattati dagli alunni ai contesti della contemporaneità. Questi testi, scritti in stile comico e surreale dal sapore esilarante, erano nati in origine per essere messi in scena nell'ambito di uno spettacolo finale che poi non è stato possibile realizzare per i motivi sopra indicati. Simili interventi sono da guardare con interesse per più motivi: in primo luogo, perché vanno ad agire in modo organico e tangibile sull'immaginario dei ragazzi, stimolando la loro creatività attraverso la pratica delle arti (con finalità educative, più che artistiche) e rafforzando al contempo le loro competenze lessicali e semantiche, con ricadute positive anche sugli apprendimenti scientifici, in questo caso riguardanti la botanica, l'informatica e la geometria. Non va dimenticato che l'immaginario, inteso come patrimonio simbolico a disposizione dell'individuo e della collettività, è espresso da quell'insieme impalpabile di elementi, idee, utopie, simboli, allegorie, rituali e miti in grado di modellare la nostra visione del mondo, i nostri comportamenti e stili di vita. Gli studi ce ne indicano sempre più spesso l'importanza per la costruzione di pratiche di insegnamento/apprendimento innovative e rispondenti ai bisogni formativi della società contemporanea (Pessoa, Nogueira, Noronha, 2020).

Riferimenti bibliografici

CASSIRER E. (1923-29), *Philosophie der Symbolischen Formen* (trad. it. *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia, Firenze 1961-66).

DAMASIO A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, New York.

DEMETRIO D. (2000), *Di che giardino sei? Conoscersi attraverso un simbolo*, Meltemi, Roma.

KRYNEN J. (1967), *Lorca y la tragedia*, in "Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien", 9, pp. 85-95.

LANGER S. (1972), *Filosofia in una nuova chiave*, Armando Editore, Roma.

LORCA F. G. (1960), *Obras completas*, Aguilar, Madrid (4ª ed.).

PALA E. (2015), *La* mousiké téchne *nel mito greco. "Sentire" la musica attraverso le immagini*, in "Medea", I, 1 giugno, pp. 1-47 (doi:http://dx.doi.org/10.13125/medea-1817).

PESSOA A. P. N., NOGUEIRA F. P., NORONHA J. C. (2020), *A importância do imaginário social para a construção das práticas de ensino-aprendizagem contemporâneas*, in "Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento", 5, 10, 22, ottobre, pp. 133-44.

PETER L. J. (1977), *Ideas for Our Time*, William Morrow & Co., New York.

YOUENS S. (2011), *Heinrich Heine and the Lied*, Cambridge University Press, Cambridge.

12
La fiaba come laboratorio espressivo

di *Claudia Chellini*

12.1
Introduzione

In queste pagine si descrive l'esperienza della versione collettiva (Gasparini, 1999) di fiabe antiche o popolari, realizzata in una scuola del primo ciclo, all'interno della didattica curricolare. Si tratta di un'attività che consente la costruzione di uno spazio laboratoriale in cui le fiabe vengono narrate o lette alla classe, in modo che ognuno possa godersi la storia. L'unica richiesta che si fa ai bambini è quella di rinarrare la storia, scrivendola o disegnandola o entrambe le cose, sapendo che non saranno valutati né corretti in nessun modo. Raccogliendo gli elaborati dei bambini e ricomponendo la fiaba esclusivamente con le loro frasi e i loro disegni, si costruisce una narrazione comune al gruppo, in cui l'apporto di ciascuno abbia uno spazio così com'è, con il suo linguaggio, il suo stile, anche con i suoi errori, siano essi meramente ortografici o dei veri e propri lapsus. Il processo di realizzazione della versione collettiva mette così in gioco le competenze espressive degli alunni e della classe nel suo complesso, in un lavoro in cui la narrazione di ciascuno è parte integrante e fondamentale della narrazione del gruppo. Ognuno quindi vede che le proprie istanze trovano uno spazio in una narrazione ricca e significativa, che è contemporaneamente di tutti e di ciascuno.

Si tratta di un laboratorio perché ha le caratteristiche di una «situazione didattica che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo» (Baldacci, 2006, p. 130): gli alunni sono chiamati ad ascoltare e poi a rinarrare, attingendo alle proprie conoscenze, al proprio talento, al proprio desiderio per costruire un elaborato. Ma si tratta di un laboratorio anche perché è un luogo, o meglio un momento, protetto in cui tutti hanno l'opportunità di esprimersi, senza che il docente o i compagni di classe sottopongano né a giudizio né a spiegazione pensieri, sentimenti o emozioni. Il compito è semplice: raccontare di nuovo la fiaba che si è ascoltata. Tutto qui. Eppure in questa semplice attività, connaturata nell'essere umano (Gottschall, 2018), sta tutto il lavoro richiesto ai bambini, grazie al quale possono dire in modo mediato, attraverso la storia di Jack che vende la sua mucca per tre fagioli o di Cenerentola che nessuno ama più o di Giovannino che non sa cosa voglia dire aver paura e muore vedendo la propria ombra, qualcosa delle questioni interne che li preoccupano, in una forma mediata, non diretta, non invasiva.

Così è la fiaba, come ogni narrazione imperniata sui simboli: pur avendo una forma definita, che sia un testo stampato o una versione tramandata in un gruppo, il suo contatto con la vaghezza è tale che nell'intimità di chi la racconta e di chi l'ascolta subito attiva questa vaghezza, favorendo la rinarrazione, le varianti, gli arricchimenti e quindi le trasformazioni del testo (Gasparini, 1997, p. 95).

Al pari delle arti, la fiaba può rappresentare a scuola uno spazio di espressione di sé.

Questo anche grazie al fatto che le narrazioni utilizzate sono le fiabe popolari e quelle antiche, che attraverso i secoli, passando attraverso parole scritte e parole orali, pronunciate da colti e analfabeti, da nobili e popolani, nelle aie come alla corte del Re Sole,

finirono per trasmettere nello stesso tempo significati palesi e velati: finirono cioè per parlare simultaneamente a tutti i livelli della personalità umana, comunicando in modo tale da raggiungere la mente ineducata del bambino nonché quella del sofisticato adulto (Bettelheim, 2005, p. 11).

Chiamiamo fiabe antiche quelle pubblicate nel Cinquecento da Giovan Francesco Straparola (2000) e nel Seicento da Giambattista Basile (2013), da Charles Perrault e dalle altre scrittrici del *Cabinet de Fées* (1957): ad esempio le prime versioni del *Gatto con gli stivali*, *Cenerentola*, la *Bella Addormentata*, *Rapunzel*, per citare alcune tra le fiabe più conosciute. Sono fiabe popolari quelle raccolte durante l'Ottocento, fino alla Prima guerra mondiale, «dalla viva voce del popolo» (Benedetti, 2012, p. 486) come si diceva allora, dando vita a un patrimonio straordinariamente vasto, vasto almeno quante sono le lingue e i dialetti dei paesi europei.

Queste fiabe hanno una struttura narrativa e un portato simbolico che si sono costruiti nel processo di narrazione e rinarrazione, sedimentandosi nella cultura, in uno scambio continuo fra narrazione colta e popolare, in entrambe le direzioni. Sono storie in cui il soprannaturale ha certamente un posto centrale per il percorso dell'attante protagonista, ma poi scompare e non se ne sa più nulla, perché la fiaba antica e popolare inizia in un orizzonte umano ed è nell'orizzonte umano che ha il suo lieto fine. Grazie a queste caratteristiche e questo sviluppo, la fiaba antica e popolare ha una capacità proiettiva, per cui il bambino rivede le proprie istanze nella storia che ha ascoltato. Si può immedesimare nella Bella prigioniera (Straparola, 2000, pp. 514-8) rinchiusa nella torre che i tre fratelli magici riescono a salvare, e rinarrando la storia lascia che emerga la sua solitudine. L'esempio è tratto da un episodio accaduto in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado, in cui un'alunna taciturna, schiva, che non si faceva coinvolgere dalle attività della classe, alla fine della fiaba ricordata, scrive

fra molte cancellature: *La pricepesa non parlo ma stando nel castello buio che non parla con nessuno*. [H]a raccontato del suo silenzio attraverso la Bella prigioniera: isolata nel buio non poteva comunicare. Silenzio [...] certo impastato di un linguaggio inadeguato alle richieste

degli insegnanti, diverso da quello dei compagni, giudicato da chissà quanto tempo sbagliato, scorretto, nella scuola. La bambina non parlava perché nessuno la ascoltava per accogliere le sue parole (Gasparini, 1999, p. 93).

Negli incontri successivi la ragazzina comincia a partecipare, con le sue difficoltà linguistiche, ma desiderosa di comunicare, di stare con gli altri, di farsi capire.

L'uso della fiaba antica e popolare con la versione collettiva mette in valore la sua funzione proiettiva. E questo, insieme all'accoglienza di chi conduce l'attività e all'assoluta assenza di interventi correttivi, consente ai bambini di esprimere la propria affettività e di vederla inserita in una narrazione di gruppo in cui ciascuno ha un posto e quel posto è importante per la narrazione collettiva.

Per lavorare con la fiaba a scuola è necessario tenere in considerazione il monito di Bruno Bettelheim (2005, p. 150) che mette in guardia da «un approccio alla narrazione con intenzioni didattiche» o dal tentativo di «spiegare al bambino i significati delle fiabe» (ivi, p. 151), considerandole azioni inutili, perché gli elementi strutturali e simbolici, che rappresentano i pilastri sui quali si costruiscono le narrazioni fiabesche, seguono vie diverse da quelle della coscienza, permettendo al bambino di articolare questioni che altrimenti potrebbero rischiare di non arrivare a essere detti e pensati.

12.2
Caratteristiche generali

La versione collettiva è un metodo di lavoro che si rivolge all'intera classe, passando attraverso un lavoro individuale. È importante il fatto che il lavoro individuale, l'ascolto della fiaba e la realizzazione dell'elaborato avvengano quando gli alunni e l'insegnante sono insieme: questo *setting* mostra, senza bisogno di dirlo in modo esplicito, che il contributo di ciascuno è una parte di qualcosa che è di tutti. È la classe che ascolta la fiaba e l'attenzione che l'insegnante avverte è data dall'insieme armonico delle attenzioni di ciascuno, è la classe che offre gli elementi narrativi e la versione collettiva risulta dall'integrazione di quegli elementi con il paziente lavoro di tessitura dell'insegnante.

Questo lavoro è consigliato per la scuola primaria e la secondaria di primo grado. Bisogna considerare che la competenza narrativa acquista una sua stabilità e complessità fra gli otto e i dieci anni (Grazzani Gravazzi, 2004), quando le narrazioni dei bambini si arricchiscono di episodi che complicano la trama e rimandano il finale. Abbiamo già accennato al fatto che le fiabe antiche e popolari hanno una struttura narrativa semplice, con una polarizzazione dei personaggi che consente di comprendere facilmente la differenza fra il buono e il cattivo, l'intelligente e lo stupido ecc., e che per questo parlano anche a tutti. Quello che vogliamo evidenziare qui è che anche la versione collettiva può rivolgersi ai bambini più piccoli della scuola primaria come

a quelli più grandi. Fino alla quarta classe i bambini produrranno soprattutto disegni, mentre le rinarrazioni scritte saranno in piccolo numero o assenti. Nelle classi successive si assiste al progressivo aumentare dei testi scritti. Il lavoro è analogo, sia per la prima fase, quella della lettura di una fiaba antica o popolare, sia per la fase di costruzione della versione collettiva. Quello che cambia è il grado di familiarità dei bambini – e quindi della classe – con la competenza narrativa, per cui fra i sei e gli otto anni la funzione di supporto allo sviluppo di tale competenza, comunque presente in questo lavoro, è preminente rispetto a quanto accade negli anni successivi, in cui più spesso la maggiore capacità di comprendere trame complesse e di cogliere gli stati mentali e affettivi dei personaggi sostiene la capacità di raccontare con dettagli e sfumature.

Dopo i dodici-tredici anni la versione collettiva è sempre possibile, ma nel proporla bisogna tenere presente che le fiabe, pur essendo storie per tutti (Solinas Donghi, 2022), sono socialmente considerate storie per bambini e questo pone una barriera all'ascolto e poi alla rinarrazione della storia. Nell'ambito dell'educazione degli adulti, invece, la versione collettiva può rappresentare uno strumento prezioso come con i bambini.

In tutti i gradi scolastici, trattandosi di un'attività di tipo espressivo, questo lavoro è trasversale e funzionale a tutti gli ambiti disciplinari. Tuttavia, sono particolarmente coinvolti gli ambiti disciplinari di Italiano e di Arte e Immagine. Si tratta infatti di un'attività che prevede per ciascun alunno la produzione di un testo utilizzando il linguaggio scritto e/o quello del disegno, spesso insieme in un'attività che integra diverse discipline, diverse arti, diversi linguaggi. Certamente il trattamento che l'insegnante fa degli elaborati degli alunni è quello tipico del laboratorio artistico, in cui non si mira principalmente alla correttezza dell'esecuzione del compito individuale, né alla performance di gruppo, quanto piuttosto allo sviluppo dell'espressività corale e di ciascuno.

12.3
Obiettivi e descrizione del metodo

L'obiettivo principale del lavoro con la versione collettiva della fiaba antica e popolare è quello di costruire uno spazio, all'interno del percorso scolastico, che consenta agli alunni la libera espressione di sé, in modo mediato e non intrusivo.

Per realizzare una versione collettiva si parte dalla lettura di una fiaba antica o popolare, scegliendo quella che si preferisce, perché più evocativa, più bella, più vicina a quelle ascoltate durante l'infanzia. Prima di leggerla, bisogna dire ai bambini che questo lavoro è diverso dal solito, che non sarà sottoposto né a correzioni né a valutazione, precisando che non si daranno spiegazioni sul significato di termini difficili o strani presenti nella fiaba. I bambini quindi capiscono che non devono preoccuparsi se non capiscono qualcosa e si sentono autorizzati nella loro libera interpretazione.

Si preferisce leggere piuttosto che raccontare a braccio, perché così si può essere sicuri di quale sia la versione della storia che la classe ascolta. Questo è necessario per le fasi successive del processo, in cui l'insegnante dovrà rinvenire nella fiaba le unità narrative minime e poi fare lo stesso negli elaborati dei bambini.

Dopo la lettura, si chiede agli alunni di scrivere e/o disegnare la storia, lasciando loro la scelta se raccontare tutta la storia, alcune parti o una sola parte, dando un tempo di circa quindici minuti. È importante che l'insegnante non dia spiegazioni né alcuna indicazione su come realizzare gli elaborati. A chi non vuol partecipare, si può dire che può evitare di scrivere o disegnare ma che così non darà il suo contributo per la nuova narrazione della fiaba.

L'insegnante dunque raccoglie gli elaborati e solo in un secondo momento, quindi non in classe, l'insegnante inizia la costruzione della versione collettiva.

Il lavoro si basa su alcune regole inderogabili: ogni alunno deve poter riconoscere il proprio contributo, che sia il suo disegno o un brano o anche una sola frase del testo che ha scritto; le forme disegnate, come la sintassi e la grammatica dei testi, non vengono mai corrette, quello che entra nella versione collettiva è ciò che il bambino ha espresso nella forma in cui l'ha prodotto; la versione collettiva è formata interamente con immagini e parole elaborate dai bambini, è concesso soltanto aggiustare la persona nella declinazione verbale e solo in caso di assoluta necessità.

Il processo di costruzione della versione collettiva segue alcuni passi. Prima di tutto è necessario osservare tutti i disegni e leggere tutti i testi, poi il conduttore seleziona le sequenze narrative della fiaba che sono state rinarrate dalla classe e comincia a comporre la versione collettiva. Quando più bambini hanno rappresentato la stessa sequenza, se si tratta di disegni, si utilizzano tutti, se si tratta di testi, si scelgono i brani sulla base delle regole sopra indicate. In un secondo momento si inseriscono le varianti alla fiaba narrate dai bambini. Dopo aver dato spazio a tutti, si utilizzano i testi più lunghi e particolareggiati per completare il tessuto della narrazione, colmando eventuali lacune (Carli, Chellini, Cioni, 2021, pp. 32-3).

L'ultima fase è quella della restituzione della versione collettiva alla classe. È fondamentale che la cura con cui si presenta la nuova fiaba sia pari a quella con cui si è letta la fiaba da cui è originato il lavoro. Se la versione collettiva è solo scritta, ci si affiderà alla propria voce e capacità interpretativa, se invece contiene testo e immagini, si potranno scansionare i disegni e utilizzare software per la realizzazione di slideshow utilizzando diversi dispositivi per proiettarli. I bambini di solito reagiscono immediatamente con un entusiasmo che è tanto maggiore quanto più la versione collettiva è ricca e significativa[1].

Realizzare questo lavoro per almeno cinque fiabe durante l'anno scolastico ha effetti apprezzabili non solo nell'ambito socioaffettivo e motivazionale, ma in quello degli apprendimenti scolastici.

1. Sono disponibili approfondimenti e molte versioni collettive nel sito *Psicoanalisi e favole*, all'indirizzo http://www.alaaddin.it/_versione_collettiva/index.html.

Il metodo della versione collettiva
– consente l'uso di molteplici registri espressivi: scritto, orale, grafico, facilitando la partecipazione anche di soggetti con difficoltà nell'uso del linguaggio convenzionale;
– stimola la produzione linguistica attraverso la rielaborazione scritta e orale dei testi;
– incoraggia la cooperazione tra compagni valorizzando le narrazioni prodotte dalla classe e rende i bambini consapevoli della loro forza espressiva;
– favorisce l'eliminazione delle gerarchie basate sul rendimento spesso presenti a scuola valorizzando il contributo di ogni bambino, indipendentemente dal rendimento scolastico.

In particolare i bambini svantaggiati vengono rivalutati di fronte alla classe – compagni e insegnanti – che risulta arricchita dalla loro partecipazione e risente positivamente della riduzione delle condotte di disturbo (Baralla, 2003, p. 11).

Questo brano è tratto da un'indagine sperimentale[2] che oltre a osservare gli effetti su elencati, ha verificato nelle classi sottoposte al trattamento (versione collettiva di cinque fiabe) miglioramenti significativi nella capacità di comprensione e produzione di messaggi nella comunicazione orale, nella capacità di costruire e articolare una composizione scritta e nella correttezza ortografica.

12.4
Docenti coinvolti

Di solito l'attività è realizzata dall'insegnante di Italiano, anche perché la versione collettiva prevede l'uso di un genere letterario che è la fiaba, nello specifico quella antica e quella popolare. Si tratta di un'attività che il docente può realizzare in autonomia, calibrando i tempi e la lunghezza del percorso in base alle esigenze della classe: può decidere di realizzare un ciclo di versioni collettive lavorando su quattro-cinque fiabe, di farlo a cadenza mensile o bimestrale ecc. Ma può anche ritenere opportuno realizzare la versione collettiva solo una volta in un anno. Quello che otterrà in questo caso sarà certamente l'entusiasmo degli alunni, la loro curiosità; i miglioramenti dal punto di vista della motivazione e dei risultati d'apprendimento, che si possono osservare con percorsi più lunghi, in questo caso saranno molto ridotti.

Per realizzare la versione collettiva è necessario avere una conoscenza approfondita delle fiabe antiche e popolari ed essere disposti a una momentanea sospensione della didattica a cui si è abituati. Si tratta comunque di un lavoro che può stare all'interno della didattica quotidiana e che l'insegnante può gestire organizzativamente in autonomia. Oltre al desiderio di sperimentarsi in questa attività, è necessaria una formazione che accompagni i docenti interessati nell'esplorazione del mondo delle fiabe antiche e popolari e nella costruzione della versione collettiva, con le sue regole, le sue opportunità e le sue sorprese.

2. Un estratto di questo lavoro è disponibile nel sito *Psicoanalisi e favole*, all'indirizzo http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/index.html.

12.5
Materiali e strumenti

Lo strumento principale utilizzato è la fiaba. La scelta della fiaba è un momento importante. Non si utilizzano fiabe autoriali, classiche o contemporanee, si escludono cioè storie come *La sirenetta* o *La regina delle nevi* di Andersen e come le molte nuove fiabe del ricco panorama dell'editoria contemporanea. Non si usano queste fiabe perché portano con sé la forte impronta della personalità del loro scrittore. Al contrario le fiabe antiche e quelle popolari, come abbiamo già rilevato, hanno attraversato paesi, culture e lingue modellandosi nelle molteplici rinarrazioni che hanno viaggiato di bocca in bocca, nelle corti regali come nelle aie contadine, dalla voce di narratori colti e narratori analfabeti. Questo le rende storie dal denso portato simbolico, capace di parlare a tutti. Nella sua ricerca sul perché le fiabe antiche e popolari, più di altre storie, interessino così tanto al bambino, Bruno Bettelheim (2005, p. 12) trova che parlino «delle sue gravi pressioni interiori in un modo che il bambino inconsciamente comprende, e – senza sminuire le violente lotte interiori che il processo di crescita comporta – offrono esempi di soluzioni sia permanenti sia temporanee a pressanti difficoltà».

Utili luoghi nei quali trovare queste fiabe:

– Italo Calvino (1956), *Fiabe Italiane*, Einaudi, Torino. Il libro offre un vastissimo repertorio di fiabe delle regioni d'Italia rinarrate da Italo Calvino e un apparato di note nel quale lo scrittore ha riportato le sue fonti.

– *Fabulando. Carta fiabesca della successione*, in https://www.fairitaly.eu/joomla/Fabulando/Cartasuccessione-IT.html. Da questa pagina si accede a sessantasette fra fiabe antiche e popolari, che si possono leggere in italiano con il testo a fronte in lingua/dialetto originali, e cliccando sul titolo e poi sul bottone *Alla bibliografia delle fonti* si trova un'ampia bibliografia non solo di saggi, ma soprattutto di fiabe.

Riferimenti bibliografici

BALDACCI M. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.

BARALLA R. (2003), *Un contributo psicoanalitico all'apprendimento. Un approccio qualitativo e una verifica quantitativa*, tesi di laurea in Psicologia, Università degli Studi di Firenze, Firenze.

BASILE G. (2013), *Lo cunto de li cunti*, Salerno Editrice, Roma.

BENEDETTI A. (2012), *Giuseppe Pitrè nelle lettere agli amici letterati*, in "Lares", 78, 3, pp. 481-500.

BETTELHEIM B. (2005), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1975), Feltrinelli, Milano.

CARLI G., CHELLINI C., CIONI L. (2021), *Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza*, in "Ricerche pedagogiche", 220-221, pp. 29-56.

GASPARINI A. (1997), *Re porco e i bambini narratori*, in S. Caluori (a cura di), *La crescita misconosciuta*, ETS, Pisa, pp. 93-131.

ID. (1999), *L'orologio e la gemma, ovvero la cotica clamorosa*, in L. Zoffoli (a cura di), *Percorsi incantati. Viaggi, viaggiatori, percorsi di crescita nella letteratura per l'infanzia*, Einaudi, Torino, pp. 61-74.

GOTTSCHALL J. (2018), *L'istinto di narrare*, Bollati Boringhieri, Torino.

GRAZZANI GRAVAZZI I. (2004), *Lo sviluppo della competenza narrativa*, in I. Grazzani Gravazzi, E. Calvino, *Competenze comunicative e linguistiche. Aspetti teorici e concezioni evolutive*, FrancoAngeli, Milano, pp. 68-80.

PERRAULT C. (1957), *I racconti di Mamma l'Oca*, in AA.VV., *Fiabe francesi della corte del Re Sole e del secolo XVIII*, Einaudi, Torino, pp. 3-62.

SOLINAS DONGHI B. (2022), *La fiaba come racconto*, Topipittori, Milano.

STRAPAROLA G. F. (2000), *Le piacevoli notti*, Salerno Editrice, Roma.

13
Artisti in natura

di *Alessia Rosa*

13.1
Introduzione

In questo capitolo intendiamo descrivere alcune possibili attività rivolte ai bambini del nido e della scuola dell'infanzia attraverso il lavoro in natura e con la natura. Nel CAP. 7 sono stati descritti i contributi teorici e di riferimento che danno conto della ricchezza, e delle potenzialità educative, dei contesti naturali e di come l'interazione tra dentro e fuori possa rappresentare una fonte di ricchezza importante. Non ci soffermeremo in questa sede sull'organizzazione dello spazio, preferendo concentrarci sull'utilizzo dei materiali naturali e sulla predisposizione degli stessi nella progettazione di una proposta educativa rivolta ai bambini più piccoli al fine di sostenere lo sviluppo del pensiero creativo.

Nel farlo prenderemo spunto dalla progettazione realizzata al Bioasilo del Carpanedo situato a La Spezia e dal confronto con l'atelierista[1] che vi lavora proponendo attività diversificate e per lo più in continuità con la realtà naturale circostante, costituita da una fattoria didattica con diversi animali, un parco, un bosco e un ruscello. La stessa struttura è poi realizzata secondo i principi della bioarchitettura in legno e vetro.

Peculiarità di tale realtà è quella di essere «un asilo che vive in mezzo alla natura e dentro la natura di ogni bambino»[2], come definito nella presentazione della cooperativa COCEA che lo gestisce.

In tale prospettiva, dunque, l'educazione all'aperto (*outdoor education*) non è un progetto che arricchisce l'esperienza educativa dei bambini e delle bambine che frequentano i servizi educativi e scolastici 0-6, ma un elemento costitutivo dell'intera proposta educativa. Quest'ultima configura gli spazi naturali come "ambienti creativi" attraverso l'azione educativa su di essi. In accordo con i principi individuati da Borradaile (2006), l'interazione con gli ambienti naturali sono regolari e frequenti, vi è un basso rapporto bambini-educatori, i bambini sono liberi di esplorare, pur garantendo massima sicurezza, è assicurato a tutti il tempo di riflessione e di accesso alla conoscenza secondo il proprio stile di pensiero.

1. Si ringrazia l'atelierista Renata Petacchi per avere condiviso con noi alcune delle tante progettazioni ed esperienze realizzate.

2. Cfr. http://www.cocea.it/bioasilo-carpanedo/.

I contesti naturali circostanti si configurano in definitiva come preziosi spazi di esplorazione, di sperimentazione, azione, socializzazione e parallelamente contesti funzionali a sostenere l'avvicinamento dei più piccoli all'esperienza artistica e creativa. Un'altra caratteristica interessante di tale realtà, che accogliere bambini dai dodici mesi ai sei anni, è la scelta di non suddividere l'utenza del servizio per fasce d'età, cercando di stimolare ognuno a seconda delle competenze.

Il lavoro per età miste sostiene la prospettiva di creatività descritta dal modello teorico di Glăveanu, incentrato non tanto sui soggetti o sui prodotti quanto piuttosto sulla creatività dell'azione quale fenomeno distribuito, dinamico, socioculturale ed evolutivo (Glăveanu, 2010, 2014).

Su tali basi sono state individuate le proposte creative realizzate dal Bioasilo del Carpanedo, che, come avremo modo di dettagliare in seguito, possono essere facilmente esportabili in altri contesti, in quanto è il pensiero educativo e progettuale che ne connota il valore e non solo le specificità del contesto di realizzazione.

Il Bioasilo del Carpanedo è dotato di un atelier che per quanto funzionale non deve essere considerato come *conditio sine qua non* per la realizzazione delle proposte creative che verranno successivamente descritte, in quanto, come evidenzia l'atelierista Renata Petacchi,

> Per atelier si intende un contesto allestito con una proposta di materiali ed attività, uno spazio intenzionalmente predisposto per accogliere l'unicità di ognuno e favorire la sua naturale espressione attraverso una relazione creativa con i materiali e l'esperienza proposte. L'atelier dunque non consiste necessariamente in una stanza dedicata all'interno di un servizio educativo, ma si tratta piuttosto di allestire un ambiente e di valorizzare le relazioni delle persone che lo abitano. Fondamentale nell'allestimento di un atelier è considerare la molteplicità, la varietà, la diversità come un valore; l'ambiente, in questo modo, corrisponderà alla naturale, variegata ricchezza del potenziale creativo dei bambini e delle bambine[3].

Se in tale prospettiva lo spazio non deve essere necessariamente configurato sotto forma di atelier, è invece importante il confronto con esperti di molteplici settori, capaci di progettare e co-progettare con educatrici e insegnanti esperienze dense di valore e significato.

13.2
Caratteristiche generali

Lo sviluppo del potenziale creativo dei bambini trova nei materiali aperti o non strutturati un'importante fonte di supporto in quanto, essendo privi di un'unica prerogativa funzionale, sono in grado di stimolare un uso variegato. L'utilizzo di questi stessi

3. Materiale grigio, inserito nel documento di progettazione sul "laboratorio con la creta", anno 2022-23.

elementi all'aperto incrementa il potenziale di tali materiali a supporto dello sviluppo creativo (Addison *et al.*, 2010; Bancroft, Fawcett, Hay, 2008; Dillon *et al.*, 2007). In entrambe le proposte che verranno presentate i materiali non strutturati naturali con cui i bambini interagiscono rientrano nella visione delle *loose parts* (letteralmente "parti sciolte") di Nicholson (1972) secondo cui maggiore è la flessibilità di un materiale, maggiori sono le opportunità di costruire connessioni (Bancroft, Fawcett, Hay, 2008) e sperimentare proposte creative. Inoltre, l'opportunità di esplorare gli spazi e gli oggetti attraverso i cinque sensi, di interagire con i materiali incontrati da soli o in piccolo gruppo, di giocarvi in modo funzionale e per mezzo di trasformazioni simboliche, supporta processi di pensiero flessibili. Quando tale esplorazione avviene all'aperto la moltitudine di elementi, nonché la loro peculiarità di modificarsi nel tempo, amplifica tali processi e li arricchisce (Ceppi, Zini, 1998). Le proposte di seguito considerate coinvolgono attività, semplici e concettualmente complesse allo stesso tempo, quali: l'esplorazione e l'osservazione, la selezione e la scelta, la manipolazione di materiali e la condivisione. Tali attività si svolgono nell'ambito di un ripensamento funzionale del rapporto tra dentro e fuori in prospettiva di continuità e integrazione. Ciò è funzionale alla rielaborazione creativa dei bambini in quanto le esperienze in natura e in atelier possono essere reciprocamente richiamate, collocandosi in equilibrio tra le loro percezioni immediate e la loro immaginazione, aiutandoli in definitiva a creare relazioni stabili con il mondo naturale. Le attività artistiche infine offrono l'opportunità di dare significato alle esperienze, coinvolgendo le componenti emotive e le relazioni tra bambini e tra adulti e bambini. Vengono così stimolate modalità cognitive, emotive e cinestesiche di conoscenza che possono influenzare lo sviluppo di sensibilità artistiche diversificate facilitando la connessione emotiva tra bambini e luoghi (Wilson R., 2007; Wilson C., 2011; Wilson, Beard, 2013). Descriviamo nei paragrafi successivi due proposte finalizzate a sostenere le competenze creative dei bambini in età prescolastica a partire dalle progettazioni realizzate nel Bioasilo del Carpanedo (da cui riprendiamo i titoli) e integrate con alcuni approfondimenti e implementazioni tratti dalla letteratura sul tema e dal confronto con altre realtà 0-6.

13.3
Obiettivi e descrizione della proposta *I raccoglitori*

Il progetto *I raccoglitori* si pone i seguenti obiettivi:
- supportare la capacità di esplorazione libera dei bambini;
- supportare le capacità di osservazione degli elementi naturali;
- stimolare i processi di selezione e scelta dei bambini;
- coinvolgere le famiglie nei percorsi di osservazione.

I bambini sono attratti dagli elementi naturali tanto da poter essere considerati biofili, il camminare in contesti naturali può diventare un momento educativo importante, che richiede ai bambini attenzione e movimento e deve dunque essere fatto

con regolarità e continuità. La passeggiata può essere un escamotage per supportare le capacità osservative dei più piccoli invitati a guardarsi intorno con attenzione al fine di individuare piccoli materiali naturali che possono essere raccolti e riportati in struttura per future attività, o più semplicemente con l'intento di collezionarli. I bambini vengono invitati dall'educatrice a raccogliere quello che a loro insindacabile giudizio è interessante o suscita in loro meraviglia. In questo modo ogni bambino e bambina può scegliere ciò che ritiene più stimolante. In alcuni casi i bambini selezionano specifici elementi (sassi e rami, o solo foglie), in altri casi optano per un insieme più ricco di oggetti naturali, che potranno essere organizzati secondo una specifica logica o unicamente accumulati. I materiali possono essere raccolti in una borsa di tela o in una valigia personalizzata di cartoncino (l'importante è che sia leggera), realizzate dai bambini stessi insieme alle educatrici o alle famiglie. Attraverso il coinvolgimento delle famiglie è possibile sostenere l'interesse dei bambini per la raccolta dei materiali naturali anche al di fuori dei contesti educativi formali. Raccogliere i materiali all'interno di contenitori così concepiti, piuttosto che buttarli alla rinfusa, ad esempio all'interno di un cesto, conduce ad una ritualità del gesto nel raccogliere, aprire il contenitore e sistemare il materiale raccolto. La scelta poi di costruire uno strumento atto a contenere i materiali non ha solo una finalità pratica ma risulta funzionale alla presa in carico del compito da parte dei bambini, a sostenere il pensiero previsionale e in definitiva ad attivare pratiche di cura. L'attenzione con la quale verrà realizzata la busta o la valigia è sinonimo di una preparazione anche emotiva rispetto al compito di raccogliere i materiali. Anche il collezionare può essere considerato una pratica di cura soprattutto là dove i materiali naturali vengono organizzati e sistemati al fine di valorizzarli. Il portare i materiali dal bosco alla struttura e l'accompagnarsi in tale passaggio da contenitori fatti in autonomia (le borse o le valigie) enfatizza, simbolicamente, il processo di continuità tra gli spazi sopra citati. I materiali raccolti possono infine divenire oggetto di confronto tra i bambini e tra i bambini e gli adulti ed essere utilizzati e trasformati in altro, in un'operazione di costruzione e rielaborazione, aspetto quest'ultimo centrale nelle attività laboratoriali con la creta che presentiamo nel PAR. 13.4.

13.4
Obiettivi e descrizione del laboratorio con la creta

L'argilla è un materiale prezioso per le attività creative con i bambini: grazie ai minerali contenuti al suo interno possiede la capacità di assorbire acqua e di trasformarsi in una massa pastosa dalle elevate proprietà plastiche facilmente modellabile sia con le mani che con gli utensili. Le caratteristiche di ogni pezzo di creta si differenziano dunque per peso, forma e malleabilità (quest'ultima dipende dalla consistenza ma anche dalle dimensioni del blocco).

Una volta esposta all'aria, l'argilla si secca perdendo le proprietà plastiche che la caratterizzano inizialmente. Sino a quando però non viene sottoposta a cottura la trasformazione resta un processo reversibile e attraverso l'immersione nell'acqua la creta torna ad essere plastica e malleabile. Manipolare la creta consente un'esperienza sensoriale, prevalentemente tattile, che dipende non solo dal tipo di materiale ma anche dalla forma e dalle dimensioni del pezzo di creta che si sta utilizzando. Per questo la creta può essere proposta, magari in un carrello ad accesso libero, nei suoi diversi stati grattugiata, bagnata, in polvere e in molteplici colori (grigia, bianca, rossa e/o nera). Le tecniche di lavoro utilizzabili sono poi molteplici, ad esempio la tecnica a pollice per creare tazze e ciotole, la tecnica a lastre per realizzare impronte e texture, la tecnica a sfoglie per creare oggetti come portamatite e scatole, la tecnica a colombino per costruire vasi, animali e personaggi, la tecnica di decorazione ad ingobbi ed infine la tecnica degli stampi per creare forme nuove ed originali. La creta può poi essere modellata con strumenti diversificati quali stecche in legno di varie forme e dimensioni, mirette dette anche occhielli o chiavi, raschietti e *kidneys*, che implicano una differente presa ed utilizzo del movimento manuale da parte dei bambini. Il prodotto finale non è però l'obiettivo di questo tipo di laboratori: quando vengono proposti ai bambini della scuola dell'infanzia e del nido, l'intento è piuttosto quello di permettere la sperimentazione manipolativa e creativa, in un processo di "fare e disfare" autonomo. In tale percorso il bambino può vivere una moltitudine di emozioni e mettere in gioco modalità di pensiero differenti. Ad esempio, può integrare il lavoro sulla creata con i materiali naturali raccolti. L'adulto supporta tali processi di azione e scoperta rinforzando gli apprendimenti raggiunti e aiutando il bambino a passare dall'osservazione spontanea, e talvolta casuale alla costruzione di conoscenza. Gli obiettivi del laboratorio con la creta possono dunque essere molti come ad esempio:

– supportare la capacità di manipolazione libera dei bambini;
– supportare l'esplorazione spontanea con i cinque sensi;
– supportare il passaggio dall'esplorazione spontanea all'azione intenzionale;
– predisporre la libera interazione con altri oggetti;
– supportare la riflessione del bambino sul proprio processo di elaborazione creativa;
– supportare il passaggio dalla manipolazione all'utilizzo di strumenti.

Attraverso la proposta di percorsi laboratoriali, liberi e coinvolgenti, è possibile stimolare ogni bambino a raggiungere il suo massimo potenziale creativo, nell'ottica della personalizzazione.

Possiamo in conclusione affermare che la creta favorisce lo sviluppo della creatività in quanto l'azione manuale e i gesti dei bambini sono sorretti da processi mentali logici e percettivi, ma anche da sentimenti ed emozioni che, esprimendosi, danno vita a produzioni che consentano la condivisione di profondi vissuti emotivi e assumono le forme del proprio mondo interiore.

13.5
Conclusioni

Il rapporto tra natura, infanzia e creatività può declinarsi in molteplici proposte; abbiamo in questa sede richiamato unicamente due opportunità funzionali a una più ampia riflessione. Ciò che riteniamo importante è permettere ai bambini di confrontarsi liberamente con gli elementi naturali: l'adulto deve predisporre le proposte, stimolare l'azione creativa, ma senza mai dirigerla.

Un altro aspetto importante è il tempo della riflessione, dell'azione e della revisione. Proprio in quanto processo, qualunque proposta deve essere pensata affinché ogni bambino possa riflettere e modificare quanto fatto, con l'unico obiettivo di prendersi cura del proprio processo creativo, senza preoccuparsi della riuscita del prodotto, perché per la crescita di ogni bambino il processo creativo-emozionale è decisamente più rilevante e funzionale della creazione stessa.

Riferimenti bibliografici

ADDISON N. *et al.* (2010), *Understanding Art Education: Engaging Reflexively with Practice*, Routledge, London.

BANCROFT S., FAWCETT M., HAY P. (2008), *Researching Children Researching the World: 5 × 5 × 5 = Creativity*, Stoke-on-Trent, Trentham.

CEPPI G., ZINI M. (a cura di) (2018), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Children, Reggio Emilia.

DILLON P. *et al.* (2007), *Turning Peases West Inside Out: Flexible Educational Environments for Developing Possibilities and Pedagogies*, Creative Partnerships, Durham-Sunderland.

GLĂVEANU V. P. (2010), *Paradigms in the Study of Creativity: Introducing the Perspective of Cultural Psychology*, in "New Ideas in Psychology", 28, 1, pp. 79-93.

ID. (2014), *Distributed Creativity: What Is It?*, in *Distributed Creativity. Springer Briefs in Psychology*, Springer, Cham.

NICHOLSON S. (1972), *The Theory of Loose Parts: An Important Principle for Design Methodology*, in "Studies in Design Education Craft & Technology", 4, 2, pp. 5-14.

WILSON C. (2011), *Effective Approaches to Connect Children with Nature*, Department of Conservation, Te Papa Atawhai, Wellington (NZ).

WILSON J. P., BEARD C. (2013), *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching*, Kogan Page Publishers, London.

WILSON R. (2007), *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*, Routledge, London.

14
Un'ipotesi di laboratorio hip-hop

di *Antonio Sofia*

Il "mondo quotidiano" negli anni del secondo ciclo di istruzione è sempre più densamente popolato di prodotti mediatici: la voce dei nonni e delle nonne si è fatta più flebile; i genitori sono spesso assenti per il lavoro, poco disponibili o in difficoltà nel confermarsi come riferimenti; i device tecnologici hanno sostituito o integrato la televisione come fonte di informazioni e mezzo di intrattenimento (Stiegler, 2014). L'esposizione a contenuti non calibrati sugli strumenti interpretativi disponibili si somma, inoltre, all'opportunità di autorappresentazione nelle piattaforme social: bambine e bambini, ragazze e ragazzi si inventano precocemente produttori di contenuti alla ricerca spasmodica di consenso (Digennaro, Iannaccone, 2023). Se da una parte questo scenario causa l'inevitabile disorientamento nelle relazioni interpersonali spesso mediate dalle interfacce digitali, dall'altra il bisogno espressivo dell'età evolutiva può tradursi in automatismi irriflessi che privilegiano l'emulazione di modelli attraenti, secondo i valori o in opposizione ai valori del mondo quotidiano in conseguenza del tenore della relazione con la famiglia e con l'ambiente culturale di appartenenza.

La scuola non dovrebbe prescindere dal mondo quotidiano che ogni studente incarna nella sua esperienza. Con questa materia così complessa dovrebbe interagire per introdurre la prospettiva pedagogica di una co-costruzione della soggettività che non si chiuda nella conferma passiva di ruoli sociali e potenzialità dipendenti dall'origine di ciascuna e ciascuno, bensì che si orienti ad alimentare l'immaginazione appassionata del futuro, la valutazione critica del desiderio, le competenze adeguate a perseguirne la realizzazione.

La musica è, in questo senso, un importante elemento nello scenario del mondo quotidiano: caratterizza i video autoprodotti, sempre più brevi nella fruizione *scroll-up* sugli schermi; contribuisce in modo determinante ai videogiochi e alle serie TV, ai film e agli anime, così come all'autoproduzione di remix audiovisivi di ogni sorta; riempie le classifiche dei video di tendenza su YouTube accumulando milioni di visualizzazioni; si può *consumare* sempre e ovunque attraverso le cuffie, le casse portatili connesse a uno smartphone che ha accesso a database infiniti.

Dopo la crisi del mercato discografico intervenuta con la scomparsa dei dischi in vinile e poi dei CD, c'è stata un'inversione di tendenza, segnata da due fenomeni tra loro interconnessi: sono aumentate le possibilità di "fare musica" con pochi mez-

zi anche senza conoscere la musica stessa, sedotti dall'idea di un successo/riscatto a portata di clic; è esplosa l'influenza del rap e dei suoi sottogeneri, la trap e la drill, in generale dell'hip-hop, che dalla musica si è irradiata anche nella moda, nel cinema, nel linguaggio comune.

Conoscere la musica ascoltata nel "mondo quotidiano", scoprire la cultura hip-hop e provare a interrogarsi sul perché abbia così presa sono i primi passi da fare per iniziare a costruire un ponte intergenerazionale di cui c'è assoluta necessità nei luoghi dell'educazione (Stiegler, 2014). Nei paesi anglosassoni si studia l'*hip-hop based education* da tempo, ma non mancano le esperienze in Italia: a scuola, nelle comunità, negli istituti penali minorili e nei quartieri si sperimentano con esiti sorprendenti i laboratori con il rap e con le altre discipline (DJ-ing, writing, breaking).

Il rap ha diretta relazione con la scrittura e consente di introdurre e sviluppare l'appropriazione della parola come strumento espressivo del singolo e di un collettivo all'interno di una cornice già familiare per i più giovani. Con il rap si può attingere alla propria storia, si può riflettere sulla stessa dopo averle dato una forma. Con il rap si può risolvere una disputa, chiedere aiuto, interpretare un *alter ego*. Si può imparare a gestire la rabbia, l'ansia, la tristezza, tradurre in azione la volontà di riscatto sociale.

Convogliando le emozioni in direzione creativa, nella ricerca di soluzioni sorprendenti e mai banali, si favorisce la maturazione di un'intenzionalità consapevole, l'attitudine a praticare una scelta ponderata e, quindi, libera senza essere distruttiva degli argini che ne garantiscono la praticabilità, in armonia con gli altri esseri umani e con la natura. In questo senso le esperienze educative con il rap possono rivelarsi molto utili nel contesto dell'orientamento: possono far emergere timori, dubbi, aspettative rispetto alle più delicate fasi di transizione.

Il rap consente di giocare con le parole e con la fantasia (cfr. Rodari, 1985) anche a partire da idiomi differenti (per esempio, si presta all'inclusione di chi non parla italiano come prima lingua), perché ha nella contaminazione linguistica e culturale uno dei suoi aspetti originari. Inoltre, è possibile organizzare il lavoro di scrittura in brani cooperativi, che possono favorire l'autoregolamentazione del gruppo nel lavoro di creazione.

La musica rap può essere territorio da esplorare anche nelle sue contraddizioni: l'epica gangsta, il maschilismo, la retorica autocelebrativa e consumistica hanno un peso nella produzione delle liriche, ma possono fornire spunti di discussione interessanti a partire dalla scoperta delle radici e dei *topoi* del genere.

La presa di parola acquista potere quando c'è un ascolto che accoglie, quando c'è il riconoscimento dell'altro e dall'altro da Sé: questa è un ulteriore filo conduttore del laboratorio rap, apre alla riflessione sul valore politico e non violento della parola nella costruzione di democrazia, già a fondamento dei Consigli cooperativi sperimentati dalla pedagogia popolare. Non è un caso che ritorni la disposizione circolare del gruppo, già praticata nei *Consigli di cooperativa* di Freinet e nella *pedagogia istituzionale* di Fernand Oury (Oury, Vasquez, 1975): nei *cypher* ci si esibisce a turno e si tengono le sfide di freestyle, nel breaking o con le rime.

Nel cerchio si manifesta esplicitamente la pari condizione di tutti e tutte coloro che si mettono in gioco: non si è pari perché si è bravi alla stessa maniera, si è pari perché si è tutte e tutti disposti a confrontarsi con la materialità dell'esistente, ad accettare una realtà esterna a cui far riferimento, il ritmo musicale, per poter creare qualcosa di nuovo.

Adam Bradley (2017), studioso della cultura popolare e critico letterario, individua nel rap una «dual rhythmic relationship» che aiuta a capire la differenza tra «rhythm and poetry» e poesia:

> Tra le molte cose che distinguono il lirismo hip-hop dalla poesia letteraria, la doppia voce ritmica del rap è la più essenziale. Il rap rende udibile un rapporto ritmico che è solo teorico nei versi convenzionali. Nella poesia letteraria, la differenza tra metro e ritmo è la differenza tra i ritmi ideali e quelli reali di una determinata linea poetica [...]. Il ritmo poetico, d'altra parte, è lo schema naturale del discorso in relazione a un dato metro. Insieme alla rima, è la musica delle parole. Dove il metro è ideale, il ritmo è reale. Nella poesia l'unico ritmo "udibile", sia nella testa del lettore che nella voce di chi recita la poesia, è il ritmo imperfetto, non il metro perfetto. Un poeta letterario crea varietà lavorando con e contro una perfezione metrica silenziosa e implicita. [...] A differenza dei ritmi della poesia letteraria, quindi, i ritmi del rap sono governati da qualcosa al di fuori delle concezioni letterarie dell'MC[1]. Il ritmo del rap ha per il MC uno scopo analogo a quello che il metro ha per il poeta letterario: vale a dire, stabilisce i termini di un ideale ritmico. Si potrebbe addirittura considerare il ritmo dell'hip-hop come un metro poetico reso udibile, chiarendo il rapporto tra perfezione metrica e innovazione ritmica [...]. La relativa prevedibilità del ritmo rispetto alla voce umana lascia spazio all'MC per allontanarsi dalle aspettative anche se la performance complessiva non le tradisce. Il rap è riuscito dove la maggior parte della poesia letteraria contemporanea non ha potuto; ha mantenuto il suo popolare fascino per la prevedibilità pur consentendo all'MC di esplorare le possibilità formali del ritmo (ivi, pp. 5-10, trad. nostra).

Il ritmo è la prima condizione dell'esistenza per John Dewey (2020, pp. 220-4): in natura precede l'uomo ed è condizione per la sua stessa vita, percepibile nell'alternanza del giorno e della notte, dell'ispirare ed espirare, nei cicli che portano ciascuna e ciascuno a nascere, crescere e concludere la propria esperienza del mondo.

L'impegno di stare sul ritmo del beat per inventare il proprio esserci – e averne cura – è la sintesi di un patto collettivo, un'alleanza fondata sull'accoglienza della possibilità di creare all'interno del limite (Bertolini, 2021). Nel breaking, per esempio, condensa l'accettazione dell'ineluttabile solidità del suolo, delle forze fisiche in azione; l'impossibilità di fare a meno del respiro, la follia di rimuovere il dolore, la caducità del piacere che si rinnova in sfumature potenzialmente infinite del movimento. Nel rap la voce si modula in variabili di cui spesso non si pratica un esercizio consapevole: occorre tener conto del fiato, della scansione e delle pause, dell'intensità, della

1. *Master of cerimonies* è l'espressione con cui alle origini dell'hip-hop si identificavano i rapper.

postura, dell'uso del microfono e dei feedback dal contesto performativo sollecitato a condividere l'emozione nella *delivery*[2].

Spiega l'insegnante ricercatore Christopher Emdin (2013, p. 22, trad. nostra): «Nei *cypher* alcune persone rappano, altre forniscono ritmi di sottofondo su cui rappare e altri supportano i rapper reagendo alle loro rime. Durante il *cypher* la natura multiforme degli scambi verbali e non verbali tra i partecipanti porta alla costruzione di un senso di comunità tra i suoi membri che è indicativa degli attributi positivi dell'hip-hop».

Nel *cypher* si rappresenta la condizione comune degli esseri umani esposti a un ritmo che è "cosa" al di fuori della coscienza e di cui si prende coscienza, comune premessa per condividere lo spazio e il tempo, accettando di poter essere equidistanti da un "centro" ideale in cui il singolo può stare ma non permanere, andando a sancire un patto sociale vivificato dalla sua stessa irrisolvibile incompiutezza, che non nega la libertà di determinarsi in quanto unici e di sorprendere con qualcosa di mai visto prima e poi, subito dopo, visto per sempre. Si va al centro per fare la propria cosa, ma non avrebbe senso un centro senza un cerchio. Il cerchio resiste finché c'è la musica a manifestare il ritmo e finché perdura l'accettazione di una transitorietà che consente a tutte e tutti di essere protagonisti.

All'interno del cerchio, nell'alternanza, si realizza la *battle*, la sfida, il confronto creativo che nel Bronx catalizzò l'interesse di chi era abituato a competere con le armi per guadagnarsi rispetto.

La competizione non può assurgere a principio universale nella relazione col mondo, non senza la pretesa di eliminare la morte dall'equazione – la morte con cui non c'è gara, per intendersi, neanche giocando la migliore partita a scacchi possibile. La *battle* hip-hop ha, però, la forza di respingere la morte; è, piuttosto, all'intersezione tra necessità e possibilità della storia. Avvalora la direzione e il senso di una forza risultante dalla relazione tra due contendenti che si contagiano senza doversi toccare, che si riconoscono senza potersi esaurire; dischiude la narrazione, implica la trasformazione e rifiuta l'eliminazione di alcuno, perché sancirebbe la fine della relazione e del divenire stesso (e del piacere assaporato nel divenire in relazione creativa con il mondo).

Nella *battle* due breaker, due rapper, due DJ o due writer si collegano sulla verticale del tempo e ricreano lo spazio confrontandosi nello stile: si appropriano del presente, esprimono due interpretazioni dell'esserci; in conflitto, per non scivolare via. E lo stile non è uno stato di cose, ma l'evoluzione di una vicenda che si manifesta agli occhi a partire dal punto di vista unico, inalienabile e insostituibile, di chi l'ha vissuta; una storia di fatiche, invenzioni, errori, che si struttura su una cultura e nutre l'esperienza di un'osservazione attiva e desiderante.

Nell'hip-hop si può giocare sempre, scontrarsi o schierarsi per la propria arte o per un'idea da comunicare (u.net, 2018), ma non si può mancare di rispetto, ossia attentare al diritto di essere e di esserci con pari dignità dell'altro. Ci si può impegnare in una

2. Si intende per *delivery* l'effettiva "consegna" del testo a chi ascolta; quindi, riguardano la *delivery* le scelte stilistiche e l'intensità interpretativa che caratterizzano l'esecuzione di un brano.

competizione anche aspra, forse è inevitabile in un contesto dalle risorse esigue, ma il fine collettivo è sempre quello delle parole fondative di Afrika Bambaataa e James Brown (1984): «Everybody over there! (Singing education!) Everybody over here! (We all need respect!) All the people of the world (All hoping for peace!) Everybody think! Peace! Unity! Love! And having fun!».

Per quanto nella storia del Rap non manchino le pagine oscure, la cultura hip-hop nasce da connessioni vitali per sopravvivere in un contesto di deprivazione e negazione di diritti: nei cinquant'anni trascorsi dalla prima festa nel Bronx è sempre stato chiaro che queste connessioni sono fragili, richiedono cura e possono essere compromesse dalla frustrazione del desiderio individuale di affermarsi a ogni costo e dalla violenza. Nel brano *Lividi* di Nayt, il rapper Mezzosangue chiude le sue barre così: «Voglio valere, non prevalere, ehi».

Nell'equilibrio tra il *cypher* e la *battle* possiamo riscontrare le risonanze educative dell'hip-hop. La cultura hip-hop è orientata a favorire la maturazione di un'intenzionalità consapevole del valore (ri)creativo insito nel limite, che riconosce il potenziale irriducibile della contingenza; anima da mezzo secolo una comunità in transizione dal desiderio all'azione con la forza generativa del mito (Nexus, 2020). Questo desiderio di emancipazione richiede una focalizzazione costante, almeno quanto deve essere costantemente interrogato: al cuore del movimento, occorre vigilare sulla libertà dal desiderio stesso, perché il desiderio non metta a rischio la libertà di essere soggetti, di essere altrimenti, di essere nel mondo e in relazione con il mondo (Biesta, 2023). La progettazione di un laboratorio hip-hop non può prescindere da queste coordinate: nella sua traduzione pratica i principi pedagogici finora attraversati possono dar vita a molteplici attività orientate a perseguire l'obiettivo di far sbocciare nella relazione educativa il senso di una partecipazione che si sente accolta e valorizzata.

Seguiranno alcune possibili idee per attività laboratoriali pensate per ragazze e ragazzi dai dodici anni in su.

14.1
Playlist

Risorse per il docente

– Video al link https://bit.ly/46TxNkQ
  Rapping, Deconstructed: The Best Rhymers of All Time (in inglese, sottotitoli attivabili).
– App/siti web
  Come creare una playlist su Youtube: https://bit.ly/462ka1b.
  Come creare una playlist su Spotify: https://bit.ly/3Mpm0m1.
– Testi
  Dal concetto di causa all'idea di motivazione, in Bertolini, Caronia (2015):

Come abbiamo visto, l'intenzionalità della coscienza – il versante attivo della costruzione di una visione del mondo – non si esaurisce in una relazione costitutiva con l'oggettività, ma si precisa in un significare attivo: in una scelta di ciò che del mondo, anche di quel mondo già classificato e intersoggettivamente definito, è pertinente per il soggetto e in un continuo investimento (o deinvestimento) di valore su un mondo già valorizzato.

Questo "significare attivo" non si risolve, però, nel sostituire al mondo reale un mondo fittizio; l'attività della coscienza consiste, al contrario, nel far scaturire dal *continuum* della realtà (naturale o già rappresentata) unità di senso che le pertengono in quanto sue altrettante possibilità.

La relazione tra oggettività e soggettività non si configura dunque in termini di causalità: non è il mondo naturale che detta alla coscienza i modi di essere del mondo rappresentato, non è il mondo intersoggettivamente rappresentato che detta insindacabilmente all'individuo i modi della sua personale rappresentazione, né è la coscienza (soggettiva o intersoggettiva) che dà forma in modo autonomo ai suoi prodotti. La relazione tra soggettività e oggettività si articola intorno ad una continua mediazione tra dipendenza dai vincoli del mondo reale e dalle costrizioni culturali, e autonomia del soggetto, un'autonomia che si dà in forma di prospettazione di continue possibilità, continue risignificazioni di quello stesso mondo (Bertolini, 1990a; Geymonat, 1990).

Per comprendere la genesi di una certa visione del mondo, dunque, non ha senso interrogarsi sulle cause esterne al soggetto che, come forze meccaniche, l'avrebbero determinata, si tratta invece di interrogarsi sul tipo di motivazione che relaziona soggetto e mondo. L'idea di motivazione esprime appunto le sollecitazioni che la coscienza riceve dalla realtà e dalla rappresentazione condivisa della realtà alle quali dà un senso e una ragione senza esserne per questo determinata. Questa sollecitazione, questo ineludibile richiamo dell'oggetto non si risolve né in una dipendenza totale, in un passivo adeguamento dell'Io al mondo, né in una totale autonomia, in una autistica costruzione del mondo disancorata dalla realtà e dagli altri.

Il "significare attivo" del soggetto comincia da un mondo già connotato ma va, o può andare, oltre quelle connotazioni e se la capacità di andare oltre è a sua volta vincolata alla capacità intenzionante dell'altro, non ne è però una riedizione: l'attività intenzionale del soggetto non è mai una riproduzione di quella altrui, essa, proprio perché intenzionale, opera per scarti continui, eccedendo sempre la sua matrice intersoggettiva (Bertolini, Caronia, 2015, pp. 67-8).

Attività

1. All'inizio di un percorso – che sia l'anno scolastico o un laboratorio, si può chiedere che ogni ragazza e ogni ragazzo del gruppo inserisca in un semplice foglio Excel il titolo di una canzone che ascolta spesso e il titolo di una canzone legata a un ricordo importante. Molto di ciò che riguarda i ragazzi e le ragazze si deposita nella musica che ascoltano: chiedergli di conoscerla significa essere interessati alla loro sensibilità e alla loro storia.

Le canzoni raccolte possono diventare una playlist collettiva per la classe, da alimentare durante l'anno scolastico, la colonna sonora dei mesi trascorsi insieme[3]:

3. Nel cap. 12 di *Pedagogia hip-hop*, Davide Fant descrive l'attività *Divenire DJ: apprendere dal pro-*

si può predisporre nell'aula una cassettina di cartone per l'ulteriore segnalazione dei brani che il docente o uno studente incaricato aggiungerà periodicamente alla playlist.

2. Le canzoni possono essere l'innesco per la scrittura di un testo libero, che sgorghi dal brano o dal ricordo che a quel brano si collega (cfr. Buonaguidi, Setola, 2019); possono essere oggetto di commenti di *reazione*[4], scritti o realizzati in video, orientati a esporre le emozioni immediate che un brano suscita in ciascuno e ciascuna; possono essere analizzate dal punto di vista formale della scrittura, andando a rintracciare rime, assonanze, consonanze, figure retoriche e giochi di parole.

3. Ma le canzoni possono anche essere messe al centro di dispute in cui si argomenta su quale sia il brano o l'artista "più forte". Occorre allora partire dallo stabilire le regole del confronto. Come si misurano l'originalità nei testi, il carisma della presenza, la qualità del flow nel rappare? Quali sono i numeri che certificano il successo di un artista o di una canzone? A tal proposito, si può proporre la lettura di recensioni sulle pagine specializzate on line, al fine di individuare criteri condivisi. Si creano in questo modo opportunità per stimolare il *fact-checking*, la selezione delle fonti (quali siti e quali pagine sono più attendibili?), l'analisi e la rappresentazione dei dati (ad esempio può essere interessante fare una ricerca su come si elaborano le classifiche FIMI e come si attribuiscono i Dischi d'oro e di platino nell'era dello streaming, facendo una comparazione con numeri del mercato nel passato[5]).

Competenze chiave europee

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie
- Competenza digitale
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

prio Ipod che attraverso la costruzione e condivisione di playlist individuali si pone l'obiettivo di «sostenere la generazione di apprendimenti significativi attraverso la rielaborazione dell'universo sonoro che accompagna gli individui nella propria vita, andando ad ipotizzare percorsi di senso in un panorama che spesso appare eccessivamente ampio e frammentato» (Fant, 2015, p. 117). Il processo ben descritto può essere propedeutico alla realizzazione di una web-radio di classe.

4. Le cosiddette *reaction* sono un genere di video assai diffuso su Youtube e Twitch in cui si "reagisce" più o meno spontaneamente all'ascolto di nuove produzioni musicali (ad es. *Arcade Boyz*).

5. La *Nota metodologica* della Federazione industria musicale italiana (FIMI) per la realizzazione delle classifiche e per l'assegnazione delle certificazioni è al link https://bit.ly/3FIndRu.

14.2
Remix it yourself

Risorse per il docente

– Video playlist al link https://bit.ly/3MlMhBA.

Alcuni video brevi video raccontano le origini della cultura hip-hop[6]:

– *Hip-Hop History: La storia del rap anno per anno*; *11 agosto 1973: la nascita dell'hip-hop*[7]

– 1967/2021: due contributi video dal vivo che mostrano un block party del 1967 e uno del 2021 (fase di apertura durante la pandemia del COVID-19).

Dieci video di produzioni musicali Hip-hop in cui sono stati campionati o rielaborati celebri brani di musica pop, rock, soul e classica; i primi quattro sono recenti successi prodotti in Italia:

– Rondodasosa, *New York* (2023) / Fat Boy Slim, *Right Here Right Now* (1999)
– Lazza, *OUV3RTURE* (2022) / F. Chopin, *Notturno n. 20 in Do diesis minore*
– Geolier, *Here I Come* (2022) / Barrington Levy, *Here I Come* (1985)
– Shiva, *Milano Demons* (2022) / Vision Children's Choir, *A Song in the Night* (2019)
– The Sugarhill Gang, *Rapper's delight* (1979) / Chic, *Good Times* (1979)[8]
– EPMD, *Strictly Business* (1988) / Bob Marley, *I Shot the Sheriff* (1973)
– Eminem, *Sing for the Moment* (2002) / Aerosmith, *Dream On* (1973)
– Nas, *I Can* (2003) / L. van Beethoven, *Per Elisa*
– Mobb Deep, *Watch Ya self* (2009) / J. S. Bach, *Toccata e fuga in Re minore*
– Rapsody, *Nina* (2019) / Nina Simone, *Strange Fruit* (1965)

Infine, due video mostrano il campionamento come processo di rielaborazione creativa; il primo è una drammatizzazione tratta da una serie TV, il secondo ripercorre cinquant'anni di campionamenti attraverso la visualizzazione grafica:

– *RZA sampling* (in inglese)[9]
– *Sample Breakdown: The Most Iconic Hip-Hop Sample of Every Year* (in inglese)
– App/siti web

Whosampled permette di risalire ai campioni utilizzati dai produttori nei brani musicali (https://www.whosampled.com/).

6. Per approfondire, oltre alla lettura della seminale ricerca di Jeff Chang (2009), si suggerisce la visione del documentario a puntate *Hip-Hop Evolution* (HBO) e della serie fiction *The Get Down* prodotta da Baz Luhrmann, entrambe disponibili su piattaforma Netflix.

7. *Hip-Hop History – La storia del rap anno per anno* è un podcast realizzato da Francesco Frati e prodotto da Sound 808 e GlabRadio, disponibile in video su YouTube e in audio al link https://spoti.fi/3Qg3LQX.

8. *Rapper's Delight* è il primo brano rap inciso su disco e fu prodotto da una donna, Sylvia Robinson. La storia di questo brano è nella seconda puntata del podcast *Hip-Hop History*.

9. Clip dalla serie, disponibile su Disney+ *Wu-Tang – An American Saga*, stag. 2, ep. 6, dal minuto 10.

– Testo
  Un estratto da *Pedagogia hip-hop* di Davide Fant:

Le fondamenta dell'hip-hop si trovano nella figura e nella pratica del DJ. Lo sono a livello storico: sono stati i DJ il centro gravitazionale dei primi *block-parties*, volano dell'intera cultura, ma lo sono anche dal punto di vista concettuale, esempio paradigmatico di uno sguardo e di un modello d'azione che può essere definito la chiave epistemologica e la logica pragmatica portante della cultura hip-hop.

L'intera musica hip-hop, si è visto ripercorrendone la storia, è figlia dell'attitudine del DJ; in questo contesto, infatti, a differenza di altri generi tradizionali, non si fa uso di strumenti nel senso classico del termine: al posto di chitarre, basso e batteria, i suoni vengono generati dal campionatore (in inglese *sampler*), un macchina (o un *software*) in grado di registrare frammenti (*samples*) da dischi, CD o da qualsiasi altra fonte audio, lavorarli e cucirli insieme, creando basi musicali sui quali i rapper andranno ad articolare i propri versi.

Grazie a questo strumento si è potuta riprodurre l'estetica *cut-up*, caratteristica dell'esibizione del DJ hip-hop, anche nella produzione dei dischi in studio, evolvendone ulteriormente le possibilità espressive.

Il campionatore, consentendo un utilizzo creativo dei frammenti sonori impensabile con i soli giradischi e mixer, permettendo di modificarli maggiormente e assemblarli in modo più complesso, ha fatto sì che il livello di ricerca e di sperimentazione si elevasse notevolmente.

Questo ha portato anche a un ulteriore approfondimento e diversificazione nella scelta del materiale sonoro utilizzato. Molti produttori di musica hip-hop cominciarono a orientarsi nella scelta dei propri *samples* andando anche a rispolverare brani e documenti sonori appartenenti alla propria storia e a quella del proprio universo culturale, dando nuova vita a voci dimenticate del passato e della tradizione. Alla sincronicità dell'approccio classico del DJ (suonare dischi usciti più o meno tutti nello stesso periodo) si è così affiancata la dimensione diacronica della biografia personale e della storia sociale: riemergevano dischi propri o dei genitori ascoltati durante l'infanzia, colonne sonore o estratti da film e telefilm significativi nella propria formazione, musiche e suoni delle terre d'origine.

[...] La tecnica del *sampling* diviene quindi risorsa pedagogica nel momento in cui accompagna chi la pratica a riscoprire, attraverso la ricerca musicale, elementi significativi della propria esperienza personale, sociale e culturale e riconnetterli fra loro, riorganizzandoli in una forma che conferisce loro nuovo significato. Si può affermare che il *sampling* in questo modo si contrappone alla tendenza contemporanea di escludere la dimensione della storicità e della memoria, relegando l'individuo ad abitare un eterno presente (Fant, 2015, pp. 79-81).

Attività

1. Agli studenti viene richiesto di scrivere un testo in merito al loro nome: perché e da chi è stato scelto, quale significato ha nella lingua da cui ha origine.

Successivamente, si chiede agli studenti un testo in cui presentano e motivano il nome che vorrebbero darsi (o che già usano in sostituzione del nome proprio anagrafico).

Ogni studente riporta il nome che ha scelto su un foglio A4, dandogli la forma e il colore che preferisce (*tag*).

Infine, si mostrano le *tags* realizzate e si leggono i testi di presentazione ad alta voce.

2. Dopo aver introdotto i concetti di remix e di campionamento (come reinvenzione del patrimonio culturale collettivo e personale e, quindi, rielaborazione possibile di una storia aperta com'è aperta la vicenda umana di chiunque in connessione significativa con il suo passato), l'insegnante raccoglie impressioni sulla produzione dei brani rap: con quali aggettivi possiamo descrivere una base musicale? Si ascoltano alcuni brani dalla playlist di classe.

L'insegnante riporta su una lavagna o sulla LIM gli aggettivi individuati dai ragazzi e dalle ragazze, poi chiede loro di organizzare gli aggettivi in una tabella personale, che assegni gli aggettivi ai colori (un aggettivo si può assegnare a più colori).

In un secondo momento alla tabella personale si aggiunge una colonna per assegnare a ogni colore delle emozioni (anche qui non sono un problema le ripetizioni).

Colori	*Aggettivi*	*Emozioni*
Bianco		
Giallo		
Rosso		
...		

3. Gli studenti compongono un testo breve, in forma poetica o narrativa, per rappresentare il *colore* corrispondente al loro stato d'animo.

Seguire il seguente procedimento: selezionare e combinare insieme piccoli frammenti testuali da qualsiasi fonte recuperabile anche attraverso il dispositivo digitale personale (dal libro di letteratura, da brani musicali, da articoli di giornale, da meme...). I frammenti devono essere riconoscibili come unità (per esempio stampati, ritagliati e incollati insieme, scritti andando a capo su un foglio, oppure caratterizzati da *font* diversi nel programma di videoscrittura). I testi possono essere letti ad alta voce, poi raccolti ed esposti in una mostra alle pareti insieme alle *tags*.

Competenze chiave europee

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza digitale
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

14.3
PERIF

Risorse per il docente

– Video playlist al link https://bit.ly/3FH4Xbl
– Neima Ezza, *PERIF*, documentario
– Neima Ezza, *Casa*, video musicale
– Neima Ezza, *Block*, video musicale
– Neima Ezza, *Dall'arresto alla libertà*, intervista
– Neima Ezza, *Avanti*, video musicale
– App/siti web

Il sito *Genius* raccoglie i testi delle canzoni e i commenti esplicativi proposti dalla community. Inoltre, la sezione specifica *50th* è dedicata al cinquantesimo anniversario della nascita dell'hip-hop (https://genius.com/).

– Testi

Una traduzione di *The Door* del rapper Rakim (2019), introduzione del suo libro *Sweat the Technique*:

Sento sempre le stesse domande. Cosa significa essere uno scrittore? Un rapper? Un paroliere? Dove vado nella mia mente per creare la rima perfetta? Quale energia canalizzo per commuovere il pubblico, per manipolare le sillabe in un flusso sincopato e dipingere una storia con le parole e la musica? Come posso convincere qualcuno a fermare un disco, riavvolgere, riprodurre e ripensare tutto ciò che pensava di aver sentito la prima volta?

Cosa mi ha fatto sedere trent'anni fa e dire: "Il mio nome è Rakim Allah e sto per ribaltare l'intera sceneggiatura"?

La mia scrittura inizia in una stanza vuota. Non importa dove, perché ho scritto ovunque. Siamo solo io e Quattro Mura Bianche. Può essere che la stanza abbia solo un po' di vernice scrostata in un angolo del soffitto o forse una finestra che si affaccia sulle luci di una grande città con quei milioni di storie che rimbalzano per le strade. Può essere uno studio, un hotel o il retro di un autobus. È probabile che non siano nemmeno pareti bianche, ma quando mi siedo, nella mia mente, sono quattro pareti vuote come il taccuino che sto fissando.

Si deve iniziare con un silenzio mortale. Devo spegnere la musica del mattino e allontanarmi dalle distrazioni della cacofonia della vita. Niente telefoni, niente bambini, niente entourage o curiosi. Ho bisogno di disconnettermi completamente per poter iniziare a sintonizzarmi.

Mi concentro sul mio obiettivo. Questo è ciò che mi ha portato in questa stanza ed è ciò che mi guiderà ora che sono qui. Torno a scavare nel bagaglio di osservazioni ed esperienze che mi ispirano e inizio a creare una trama. Immetto la spiritualità che dà fondatezza a così tanta ispirazione e ricordo che il mio Sé, i miei ascoltatori e la mia cultura si aspettano e meritano più della semplicità. Meritano un messaggio consapevole trasmesso attraverso una raccolta ponderata di idee che siano più delle parole sulla pagina.

Ed è allora che inizio a sentirlo.

Solo l'altezza o il colore di un suono... un'energia ronzante che emana da origini che sono al di là di ciascuno di noi in quanto individuo, ma che ci abbraccia tutti universalmente. L'energia prende una frequenza e la frequenza si trasforma in un'idea. Quell'idea trae ispirazione da tutto ciò che ho imparato e osservato e lo fonde con la consapevolezza di me stesso e della mia abilità artistica. E rompe il silenzio con una musica che si unisce ai ricordi e si plasma in qualcosa di originale.

La mia penna inizia a scorrere. Le righe nel mio taccuino si riempiono e si riversano per dipingere quadri sulle pareti bianche intorno a me. Le rime vengono da qualsiasi luogo. Vengono da ogni parte. Potrei avere una storia in mente che si svolge passo dopo passo o potrei semplicemente conoscere un finale e dover tornare indietro. Potrei iniziare con una battuta, una frase o anche una parola e girarci attorno, guidato dalla frequenza, finché la traccia non prende forma completa. Attingo dalla mia conoscenza e aggiungo i trucchi della mia tecnica per inserire messaggi che vanno dal sottile all'inevitabile. Mi avvolgo nei giochi di parole e mi spingo oltre i confini della forma.

Rimango concentrato sulle mie intenzioni. Crea qualcosa di originale. Supera ciò che ho già fatto. Scrivi qualcosa per costringere l'ascoltatore consapevole a pensare, l'amante della musica ad applaudire e ogni altro rapper a voltare la testa e dire: "Dannazione". Voglio costruire monologhi monumentali che resistano alla prova del tempo.

Per guidare artisti e non creativi attraverso queste rivelazioni, ho incanalato le mie riflessioni sui 5 pilastri della creatività: scopo, ispirazione, spiritualità, coscienza ed energia. Questo è quello che sono ed è così che lo faccio (Rakim, 2019, pp. 3-4, trad. nostra).

Attività

1. Guardare insieme alla classe il documentario *PERIF* di Neima Ezza.

Organizzare la classe in tre gruppi e a ogni gruppo assegnare casualmente una delle tre canzoni di Neima Ezza: *Casa*, *Block*, *Avanti*.

Chiedere a ogni gruppo di analizzare il brano e il video musicale assegnato e di presentarlo evidenziando:

a) i versi della canzone che più raccontano la storia personale di Neima Ezza;
b) i versi della canzone che più raccontano il quartiere di Neima Ezza;
c) i versi della canzone in cui per loro è più facile riconoscersi;
d) elementi del video musicale che:
– accompagnano le parole della canzone, ma non aggiungono niente,
– accompagnano le parole della canzone, ma aggiungono qualcosa,
– contrastano con le parole della canzone, ma ne rinforzano il senso;
e) valutazioni all'interno del gruppo (il brano è piaciuto perché..., non è piaciuto perché...).

2. Dopo la visione collettiva dei tre video musicali, guardare a casa o a scuola l'intervista di Neima Ezza, *Dall'arresto alla libertà*. Gli studenti realizzano delle videointerviste tra loro, rispondendo alle seguenti domande:
– In quale delle tre canzoni di Neima Ezza ti ritrovi di più? Perché?
– Come si chiama il tuo quartiere? Da quanto ci abiti? Chi conosci del tuo quartiere? Se hai abitato altrove, cosa ricordi?

– Descrivi il tuo quartiere, i suoi colori, i negozi, i luoghi di ritrovo che frequenti di più e, in particolare, la strada che fai per venire a scuola. Che sia a piedi, in auto o sul bus: cambia qualcosa nel paesaggio intorno a te? La scuola è troppo lontana o troppo vicina?
– Come vorresti fosse la tua casa? Come vorresti fosse il tuo quartiere? Oggi vorresti abitare altrove? Per quale ragione?
– Dove immagini il tuo futuro? Qui vicino o lontano da qui? Perché?

In alternativa alle video-interviste gli studenti possono usare le domande come guida per la realizzazione di un testo personale.

Nell'intervista di Neima Ezza si accenna al tema della *cittadinanza*, eventuale approfondimento da sviluppare nell'ambito dell'Educazione civica.

3. L'insegnante legge ad alta voce il racconto *Una goccia* di Dino Buzzati (1958, pp. 152-3) e si interrompe nel punto: «Ma che cosa sarebbe poi questa goccia».

Tutti gli studenti devono completare il testo con la loro risposta in dieci minuti.

Il racconto di Buzzati racconta del rumore di una goccia che tiene svegli gli abitanti di un palazzo. Il racconto conclude il percorso attraverso il registro surreale, proponendo una rielaborazione letteraria del senso di disagio esistenziale in relazione al luogo di vita.

La classe si dispone in cerchio. Ognuno legge il suo finale.

L'insegnante legge il racconto completo con la conclusione originale del testo di Buzzati.

Competenze chiave europee

– Competenza alfabetica funzionale
– Competenza digitale
– Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
– Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza
– Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Riferimenti bibliografici

AFRIKA BAMBAATAA & JAMES BROWN (1984), *Unity* – Part 1 [audio], in *Unity*.
BERTOLINI P. (2021), *L'esistere pedagogico*, Guerini Scientifica, Milano.
BERTOLINI P., CARONIA L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano.
BIESTA G. (2023), *Il mondo al centro dell'educazione*, Tab Edizioni, Roma.
BRADLEY A. (2017), *Book of Rhymes: The Poetics of Hip-Hop*, Civitas Books, New York.
BUONAGUIDI L., SETOLA S. (2019), *Ambulance Songs*, Arcana, Roma.
BUZZATI D. (1958), *Sessanta racconti*, Mondadori, Milano.
CHANG J. (2009), Can't stop, won't stop. *L'incredibile storia sociale dell'hip-hop*, Shake, Milano.

DEWEY J. (2020), *L'arte come esperienza*, Aesthetica Edizioni, Sesto San Giovanni.
DIGENNARO S., IANNACCONE A. (2023), *Corpi duplicati. L'uso dei social media tra gli under 14*, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, in https://bit.ly/3SvEAwE (consultato il 15 novembre 2023).
EMDIN C. (2013), *The Rap Cypher, the Battle, the Reality Pedagogy*, in M. C. Hill, E. Petchauer (eds.), *Schooling Hip-Hop*, Columbia University, New York.
FANT D. (2015), *Pedagogia hip-hop*, Carocci, Roma.
NAYT FEAT. MEZZOSANGUE (2020), *Lividi* [audio], in *Mood*.
NEXUS (2020), *Stradario hip-hop*, Edizioni Alegre, Roma.
OURY F., VASQUEZ A. (1975), *L'educazione nel gruppo-classe. La pedagogia istituzionale*, Edizioni Dehoniane, Bologna.
RAKIM (2019), *Sweat the Technique*, Harper Collins Publishers Inc., New York.
RODARI G. (1985), *Grammatica della fantasia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino.
STIEGLER B. (2014), *Prendersi cura*, Orthotes, Nocera Inferiore.
U.NET (2018), *Stand 4 What*, Agenzia X, Milano.