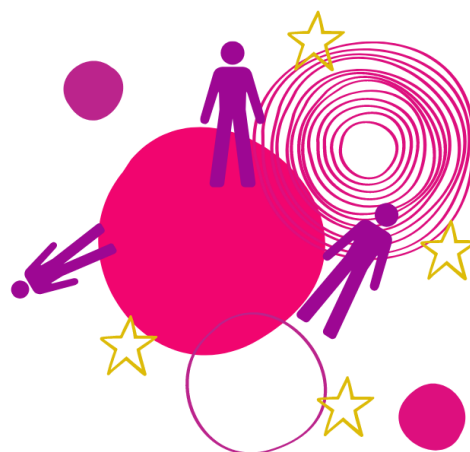


Le arti performative a scuola

Materiali e riflessioni per uscire dalla performatività



A cura di Verdiana Vono e Stefania Tagliaferri, compagnia teatrale Palinodie

Indice

Le arti performative a scuola. Materiali e riflessioni per uscire dalla performatività	pag.
Introduzione	4
1 - Le arti performative a scuola	6
1.1 Arti performative: chi erano costoro?	7
1.2 Il laboratorio artistico come luogo per fare esperienza	7
1.3 A che punto siamo? Le indicazioni strategiche ministeriali	8
1.4 Valore pedagogico e didattico delle arti performative	10
1.5 Sviluppo delle competenze trasversali	14
2 - Progettare i laboratori	18
2.1 Percorso, non risultato	19
2.2 Cenni metodologici	19
2.3 Gli obiettivi	20
2.4 Il clima di fiducia	21
2.5 Lo spazio: dove fare un laboratorio di arti performative	22
2.6 Quando fare il laboratorio: l'importanza degli orari	24
2.7 La composizione del gruppo	25
2.8 Patto con le famiglie	26
2.9 L'esito del laboratorio	27
2.10 Il valore del momento pubblico	29
3 - Realizzare gli interventi	33
3.1 L'importanza di figure esperte esterne	34
3.2 Sospensione del giudizio	36
3.3 Capacità di ascolto	37
3.4 Diario di bordo	38
3.5 L'importanza di imparare a memoria i nomi	39
3.6 L'equilibrio nella partecipazione	40

Le arti performative a scuola. Materiali e riflessioni per uscire dalla performatività	pag.
3.7 L'equilibrio nella restituzione	41
4 - Progettazione continua	43
4.1 Un lavoro d'insieme	44
4.2 Condivisione degli obiettivi	44
4.3 La presentazione del gruppo	45
4.4 Alleanza fra insegnanti e guide esterne	46
4.5 Condivisione di intenti con il gruppo	47
4.6 Bilancio e valutazione delle competenze in esito	48
5 - Progetti Notevoli	49
5.1 LAIVin Fondazione Cariplo	50
5.2 La non-scuola del Teatro delle Albe	50
6 - Buone pratiche	51
Scheda 1 - La domanda del giorno	52
Scheda 2 - La pallina invisibile	54
Scheda 3 - L'orologio	56
Scheda 4 - I quadri	58
Scheda 5 - Gli impulsi	60
Scheda 6 - In your shoes	62



Introduzione

Nel periodo di attuazione del progetto PRIMO - *Perséverance, Réussite, Inclusion, Motivation, Alliance éducative transfrontalière pour la prévention du décrochage scolaire*, finanziato dal Programma di cooperazione Interreg V- A Italia-Francia, Alcotra 2014/2020, la compagnia teatrale Palinodie ha attuato 12 laboratori di arti performative afferenti a tre macro-ambiti: teatro, musica e video. I laboratori sono stati condotti in 8 istituzioni scolastiche della Valle d'Aosta e hanno permesso di incontrare circa 200 ragazze e ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado: Is. Scolastica Luigi Barone, nelle due sedi di Verrès e Brusson (3 laboratori), Is. Scolastica Abbé Trèves, nelle due sedi di Saint-Vincent e Valtournenche (3 laboratori), Is. Scolastica Emile Lexert (2 laboratori) e ISIT Manzetti di Aosta (2 laboratori), Is. Scolastica Valdigne Mont-Blanc, nelle due sedi di Morgex e Courmayeur (2 laboratori).

I laboratori si sono svolti prevalentemente in presenza, nel rispetto delle indicazioni di contenimento da COVID-19, solo un percorso si è svolto integralmente a distanza e alcuni laboratori hanno avuto qualche lezione a distanza.

Sei i format di laboratorio ideati in sede di bando e attuati nell'ambito di PRIMO:

- Maschere, avatar e specchi / Teatro
- Corpi Celesti / Teatro
- Storia Pubblica. Storie private / Teatro
- Un altro selfie? / Video
- Pulsazioni / Musica e danza
- RAP Rimangono Ancora Parole / Musica rap

Le riflessioni e le conclusioni riportate in questo kit raccolgono le esperienze PRIMO, anche alla luce degli stimoli raccolti durante gli eventi Grand Public dove è stato possibile aggiornarsi sullo stato dell'arte, e fanno confluire la decennale esperienza che Palinodie ha

acquisito in questo stesso ambito. I materiali proposti riportano ed elaborano anche riflessioni di più ampio respiro sulle pratiche, le metodologie e gli impatti che l'introduzione delle arti performative all'interno del contesto scolastico può avere.

1. Le arti performative a scuola

1.1 Arti performative: chi erano costoro?

Un primo spazio si dà proprio alla descrizione del carattere delle arti performative, per quanto complessa e oggetto di costante negoziazione, e in che cosa esse hanno un potenziale ulteriore rispetto alle arti figurative per le giovani generazioni.

Possiamo dire che le caratteristiche fondamentali delle arti performative sono l'azione come materiale di costruzione e in particolare tutte quelle azioni dell'agire umano che possono diventare oggetto di interesse; la dimensione appunto dal vivo dell'esecuzione; la presenza di un *doppio piano* nel comportamento performativo, nel senso che non avviene mai per la prima volta, ma è sempre oggetto di prove e ripetizioni.

Danza, musica, teatro e, in senso esteso, anche il video si incontrano e si riconoscono come performative in quanto arti che richiedono un *agire* che è sempre anche un *eseguire* una serie di gesti e azioni davanti al pubblico. Un rifare qualcosa di provato in precedenza, non nell'ottica di copiare, ma di ri-fare in quel momento preciso qualcosa che prende forma a partire dal preordinato (una partitura, un copione, ecc.) ma si avvera nel contingente, cioè una nuova realtà che avviene in ogni possibile occasione di rappresentazione.

1.2 Il laboratorio artistico come luogo per fare esperienza

L'esperienza PRIMO è stata caratterizzata dall'aspetto laboratoriale delle esperienze. Centrale è la nozione di laboratorio, mutuata dalle pratiche di pedagogia teatrale di Stanislavskij (e prima di Appia e Craig). Il laboratorio è il luogo della trasmissione di un'esperienza attraverso l'azione. Un luogo che propone non di allenarsi in vista di un'esecuzione (lo spettacolo di fine anno, ad esempio), ma di condivisione di pratiche per fare esperienza di quella disciplina artistica.

Il laboratorio teatrale è un momento circoscritto e uno spazio protetto che ha l'obiettivo di dare spazio e valore all'esperienza di chi vi partecipa. Negli incontri di un laboratorio artistico, sempre integrati da una riflessione sul senso del processo creativo, la guida mette a disposizione le proprie capacità tecniche e professionali.

Gli allievi e le allieve, opportunamente guidati, affrontano un percorso individuale e collettivo al contempo. Attraverso questo percorso si dispongono in una dimensione di ascolto di sé, del gruppo e della guida e fanno esperienza dei propri limiti e delle proprie capacità, collezionano una serie di esperienze utili ad esprimere in modo efficace il proprio pensiero e i propri sentimenti.

Laboratorio significa mettersi al lavoro: la guida del laboratorio ha il compito di creare le condizioni che favoriscano la crescita della persona, l'imparare facendo, nella convinzione che l'aspetto più importante di questa esperienza sia il processo e non il punto d'arrivo.

1.3 A che punto siamo? Le indicazioni strategiche ministeriali

Nel corso degli anni, molte sono state le istanze per inserire le arti performative, segnatamente il teatro, all'interno della vita scolastica. Uno degli ultimi approdi di queste istanze è dato dal documento elaborato dal Miur Indicazioni Strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali a.s. 2016/2017. (Link al documento integrale <https://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>)

Nel documento, lasciando piena autonomia alle istituzioni scolastiche, si mette l'accento sull'importanza di due azioni, in particolare, relative al teatro a scuola. La prima è la visione di spettacoli come momento didattico e valoriale per la comunità degli studenti e delle studentesse. Si legge infatti che il documento di indirizzo vuole:

[...] Sensibilizzare le scuole sull'importanza delle esperienze artistiche per formare nelle giovani generazioni il gusto dell'arte, così da indurre il riconoscimento della propria identità culturale, favorire la conoscenza delle forme in cui si esprimono le diversità culturali, far amare le produzioni artistiche da qualunque cultura espresse, perché siano sentite come patrimonio dell'umanità.

Con la citata previsione del legislatore, attuata con la c.d. Buona Scuola e conseguente inserimento organico degli spettacoli artistici nei percorsi curricolari, si possono creare condizioni ottimali per soddisfare i diritti di tutti alla cultura artistica

e, inoltre, si possono offrire opportunità ai più svantaggiati per superare le difficoltà di accesso al mondo dell'arte.

Ma non solo, l'altra azione individuata dal documento programmatico, prevede il *fare teatro* all'interno del percorso scolastico. Nel corso degli anni, sono state innumerevoli le esperienze di messa in scena portate avanti dai docenti stessi o da esperti esterni. È interessante notare come, in modo francamente innovativo, si metta l'accento non tanto sull'esperienza ricreativa, ma sul valore culturale che il fare teatro può avere:

La progettazione e la realizzazione di spettacoli teatrali offre ai ragazzi l'opportunità di comprendere gli spettacoli dal di dentro, di manipolare il linguaggio e di sperimentare diverse forme di interpretazione in contesti e in realtà storiche del passato o del presente e anche spingere la fantasia a interpretare storie del futuro.

Benché non sia esplicitata l'esperienza laboratoriale, è interessante notare che non ci si limita soltanto a dare importanza all'esibizione, ma ci si sofferma sul valore di *mediatore sociale* che la pratica teatrale può avere in un'ottica *peer to peer* e nei rapporti con l'insegnante.

L'esperienza di produzione, il "fare teatro", può comprendere la realizzazione di uno spettacolo o soltanto parti di esso. Si può infatti sceneggiare un evento, scrivere un soggetto, progettare una location, disegnare una coreografia, curare una colonna sonora, e così via. Ogni azione deve comunque essere individuata in ragione di un bisogno da soddisfare, di una capacità da sviluppare, di interessi da stimolare, dell'esigenza di interazione tra gli allievi.

Nella veste di produttori e/o di membri della troupe tecnica o artistica, i ragazzi entrano tra loro in un rapporto sinergico, spinti da un comune progetto condiviso che fa sfumare le diversità creando spazi di socializzazione e dando vita a un serbatoio di

idee, progetti e risorse al quale tutti possono attingere e che tutti possono implementare arricchendolo con vari contributi.

Ed è dunque questo che contribuisce al superamento delle barriere che ostacolano i rapporti tra culture differenti, tra studenti e tra studenti e docenti.

Il documento mette in luce alcuni fra gli impatti che l'introduzione del teatro a scuola può portare. Non è esplicitamente citato, ad esempio, il contrasto alla dispersione scolastica attraverso percorsi di arti performative a scuola - che è stato l'oggetto delle azioni del progetto PRIMO - tuttavia concordiamo sul fatto che un miglioramento del clima culturale e di fiducia interpersonale sia un buon alleato nel contrasto alla dispersione scolastica. (Cfr. *Il clima dell'ambiente scolastico*).

Allo stato attuale, non si può dire che si sia attivato un processo strutturale per l'introduzione del teatro e delle arti performative (ad eccezione della musica, che è strutturalmente presente nell'offerta formativa, anche con indirizzi musicali): alcune esperienze si sono sistematizzate, altre cercano un apporto, in primis economico, per trovare spazio nella scuola. Alla luce dell'esperienza PRIMO (ipertesto alla Premessa) non può che essere un forte augurio che l'esperienza iniziata non rimanga sporadica, ma trovi la via della stabilizzazione e della continuità.

I tempi sono maturi per elevare le arti performative a scelta didattica complementare, non a episodica offerta extra-curricolare: i benefici saranno moltissimi.

1.4 Valore pedagogico e didattico delle arti performative

La pratica delle arti performative e interpretative rappresenta un processo di apprendimento non convenzionalmente pratico in contesti come quello scolastico, che coniuga la dimensione intellettuale a quella emozionale, il pensiero logico e il pensiero simbolico.

Le arti performative educano a coltivare un'autentica vita emotiva. Fra le ragazze e i ragazzi non è difficile constatare come siano le passioni e le emozioni non governate ad avere il

sopravvento sulla persona e spesso essere *troppo da gestire*. Se questo è il normale processo dell'adolescenza, è altrettanto vero che ci sono pratiche che possono fornire alcuni preziosi strumenti per indagare all'interno del sé e cercare di capire qualcosa del proprio mondo interiore.

Le arti performative propongono pratiche che partono dalle emozioni, ma che superano l'emotivismo incontrollato, per dar loro una forma, rimetterle in prospettiva e guardarle dall'esterno.

Il fatto che questo processo avvenga in un contesto scolastico è quanto mai fondamentale. Si tratta di un segno di considerazione della persona anche nei suoi aspetti più personali e psicologici, e non solo sotto l'aspetto della preparazione sulle materie scolastiche.

Nelle indicazioni strategiche del Miur si legge:

La scuola ha un indiscusso ruolo chiave per lo sviluppo delle giovani generazioni. L'istituzione scolastica ha la responsabilità di formare persone responsabili, ricche sul piano culturale e umano, capaci di rinnovare e sviluppare nuove alleanze tra l'uomo e l'ambiente, nella prospettiva di un cambiamento sostenibile.

Il profilo formativo delle giovani generazioni è una variabile dalla quale dipende la qualità del futuro. L'arte, è una delle forme più complesse e autentiche con cui l'uomo, in ogni epoca, fin dai primordi, si è espresso e ha cercato risposte.

Le arti dello spettacolo, dunque, data la loro rilevanza pedagogica, se utilizzate in funzione didattico-educativa, sono tanto più efficaci quanto più le scuole saranno consapevoli delle ragioni di questa scelta rispetto all'evoluzione storica e ai nuovi bisogni educativi.

I ragazzi, oggi più che mai, hanno bisogno di scoprire e condividere valori e di interagire con i coetanei e con gli adulti, e hanno altresì bisogno di sentire gli altri, anche se diversi, come una risorsa. Un sentire, questo, possibile se essi accolgono e riconoscono le differenze e le specificità dell'altro, in termini di cultura, censo, religione...

Si tratta di uno spazio educativo che deve essere opportunamente costruito e valorizzato.

Il gruppo

La funzione pedagogica delle arti performative si avvera anche nella capacità di mostrare l'importanza dell'uno in relazione all'insieme e dell'insieme in relazione all'uno. Platone sosteneva che chi non sa stare in gruppo, manca di educazione. La nozione di coro in questo caso ha molteplici livelli di lettura: il gruppo classe, il gruppo del laboratorio di arti performative, la società nel suo insieme.

Le arti performative lavorano per costruire un insieme, valorizzando le parti. La forza di questo processo è forte tanto quanto il desiderio di ognuno di mettersi in gioco e quanto capacità delle guide di rendere evidente il valore dell'esperienza proposta (cfr: alleanze e guide).

Stare in gruppo, capire che il tutto è la somma del desiderio volontario delle singole parti, armonizzare la partecipazione, governare le emozioni, sentirsi parte di qualcosa: questi sono alcuni degli aspetti che attraverso una pratica costante concorrono alla costruzione di una persona stratificata e disponibile. Nel laboratorio di arti performative il proprio lavoro è interconnesso a quello delle altre persone. È un legame inscindibile che crea il senso del gruppo.

Spesso i gruppi classe sono un insieme di persone che non *rischiano* nulla insieme. Condividere un percorso non valutativo, permette di mettere in prima linea la persona, senza che si senta inibita o schermata da dinamiche note già vissute a scuola.

L'espressività

Altro tema è quello dell'espressività. Le arti performative fanno esperienza di un processo organico tra parola, corpo, voce e delle relazioni interconnesse a questi elementi. Le parole hanno un corpo e un valore preciso, le arti hanno la capacità di rendere luminose queste peculiarità. Si impara il senso delle parole, dei gesti, della comunicazione non verbale.

Un aspetto pedagogico dunque è la capacità di acquisire competenze espressive e di creare stratificazioni di senso. La parola ha un corpo. Ha una consistenza, densità, un suo peso specifico. La scelta di lavorare in assenza di parola ha dei significati da esperire con il corpo del silenzio. La musica ha un corpo, così come le immagini. Il laboratorio è il luogo in cui è possibile sentire la matericità delle arti, viverle sul proprio corpo. Sentirle. Imparare a diventare portatrici e portatori di sensi. Tramandare e raccontare ad altre persone.

Un alunno, un'alunna che ha fatto esperienza di queste esperienze ha acquisito un bagaglio pedagogico non indifferente nell'ambito della comunicazione. Non si tratta di un kit di regole pronte per l'uso per affrontare un esame, un colloquio di lavoro e così via, ma di uno scavo per nutrire le radici, un'esperienza che mi permetterà di acquisire qualche strumento in più da utilizzare anche in un contesto di presentazione orale

L'errore

Il laboratorio è il luogo dell'errore. O meglio, è il luogo in cui sbagliare è parte di un processo. Non si è giudicati (cfr. l'assenza di giudizio) né si giudica. Nessuno, tranne la guida che ha il compito di far proseguire il laboratorio, può attuare dinamiche per governare l'errore. Non capire, provare a fare, rifare in caso di errore sono comportamenti fortemente incoraggiati e sono il fondamento di ogni pratica artistica.

L'errore è strettamente connesso con la ricerca artistica che si porta avanti e tanto più si avrà il coraggio di sbagliare, più il risultato sarà gratificante.

Apprendimento, presa di coscienza e socializzazione non avvengono senza strappi. Sbagliare è la strada che consente di vivificare il percorso artistico, perché non si tratta della mera esecuzione di una tecnica, ma di un'esperienza di vita che si costruisce nel dipanarsi della condivisione.

Un aspetto dell'errore che invece i ragazzi e le ragazze conoscono molto bene è la paura di sbagliare. Per tradizione, dimenticare la battuta o sbagliare una nota equivalgono a fare una brutta figura: una delle cose peggiori che possano succedere a qualcuno in quella fascia di età. La paura della presa in giro, del giudizio dei coetanei o degli insegnanti è uno dei fattori che inibisce enormemente la disponibilità dei partecipanti, a volte mettendo in discussione

persino la partecipazione stessa all'esperienza. Qui siamo a un punto nodale dell'importanza delle arti performative. È vero che il momento di incontro con il pubblico si basa su una partitura che deve essere eseguita, ma è altrettanto vero che, se l'esperienza viene ridotta all'esecuzione, c'è una non comprensione del valore del percorso.

Sarà cura della guida e dei singoli partecipanti creare le condizioni di allenamento fisico ed emotivo per cui questo margine di errore non sia visto come qualcosa da allontanare e temere con tutte le fibre del proprio essere, ma come qualcosa da accogliere e su cui lavorare.

Il valore pedagogico dell'errore, nella società della performance, è un lascito enorme. Essere perforativi a ogni costo è un tranello all'interno del quale non vogliamo che le giovani generazioni cadano.

1.5 Sviluppo delle competenze trasversali

Metacognizione

Il gioco nella didattica ha un ruolo centrale perché, attenuando la tensione e l'ansia da prestazione e ricalcando modalità di relazione a cui i ragazzi in età scolastica sono abituati, permette di attivare lo sviluppo delle abilità metacognitive e cioè di allenare la consapevolezza dei processi di apprendimento. Nel laboratorio di arti performative l'approccio prevalente è quello ludico. Il gioco (si ricorda che in francese e in inglese recitare, suonare e giocare hanno lo stesso significato, rispettivamente *jouer* e *play*) permette di allentare le tensioni e rinegoziare i rapporti all'interno del contesto. Con un clima favorevole, l'apprendimento è facilitato e permette di acquisire concetti e consapevolezze con una facilità estremamente maggiore che in un contesto di apprendimento frontale. Inoltre l'approccio ludico motiva ad apprendere e questo può avere ricadute positive sull'apprendimento scolastico e sulla capacità di creare pensieri di più ampio respiro, favorisce i collegamenti tra le discipline e - in qualche modo - deideologizza l'apprendimento come qualcosa di destinato solo ai più bravi, più capaci.

Competenze trasversali

Per arricchire il patrimonio di conoscenze di uno studente, di una studentessa, grande importanza si dà alle competenze trasversali.

Di seguito si riporta la definizione data dall'Unione Europea di competenze trasversali:

Capacità che permettono al cittadino di agire consapevolmente in un contesto sociale profondamente complesso e di affrontare le sfide poste da modelli organizzativi sempre più digitalizzati e interconnessi.

Le arti performative possono avere un ruolo fondamentale per lo sviluppo di queste capacità, perché esse si fondano sulla loro applicazione. Si citano di seguito alcune delle competenze trasversali che si possono sviluppare all'interno di un laboratorio di arti performative.

- La capacità di lavorare in gruppo (cfr: il gruppo): la pratica del laboratorio si fonda sulla messa in opera di pratiche volte a creare un gruppo accogliente che sappia far risaltare le caratteristiche dei singoli e la forza del corpo collettivo. Attraverso le arti performative risulta evidente che l'elemento di forza è dato dal gruppo. Un gruppo coeso, unito, sensibile è un gruppo che sa creare. (Scheda n. 4 I Quadri)

- La capacità di saper osservare le regole e le strutture sociali è qualcosa che viene molto allenata all'interno dei laboratori. Alla base di un'esperienza proficua c'è l'accettazione delle regole e dei ruoli all'interno di quel contesto. In un laboratorio di arti performative si gioca, ma il gioco è possibile solo se tutte e tutti riconoscono le regole e le figure che conducono il laboratorio. Le forme artistiche hanno la capacità di mostrare da subito l'importanza dell'accettazione del proprio valore nel gruppo e l'importanza di non essere prevaricanti nei confronti degli altri, inibendo, per esempio, il loro spazio di espressione. (Scheda n.3 l'orologio)

- Le arti performative allenano l'empatia e la capacità di stare nei panni dell'altro. Per eccellenza il teatro è un'arte interpretativa, cioè richiede un'operazione di specchiamento e riconoscimento delle caratteristiche dell'altro, delle sue emozioni, della sua interiorità. Allenarsi all'empatia attraverso pratiche sperimentali, come quella di guardare negli occhi le altre persone, ha il merito di porre l'accento sull'umanità dell'altro, sulla condivisione della presenza in uno stesso luogo. Lo sviluppo dell'empatia rafforza il desiderio di collaborazione e attenua i giudizi sugli altri e degli altri. Riscoprirsi insieme è quello che fanno le arti, e si tratta di qualcosa quantomai necessaria per la crescita personale.

(Scheda n. 1 La domanda del giorno)

- Un percorso di arti performative consente un allenamento alla creatività, al pensiero laterale. I ragazzi e le ragazze sono costantemente stimolati a inventare, improvvisare, immaginare situazioni realistiche e fantastiche. Corpo, voce, scrittura e manualità sono i mezzi di cui ci si avvale per dare corpo alle idee del singolo e del gruppo e plasmare il visibile in modi nuovi. Durante un laboratorio, inoltre, si ha la possibilità di toccare con mano i processi della creazione artistica: come nasce uno spettacolo? Come si mette insieme un concerto? Come si compone una canzone? Che cosa serve per fare un laboratorio di video?

- Il pensiero critico e analisi: per allenare al pensiero critico nel laboratorio di arti performative si usa spesso l'occhio esterno. Si chiede a un partecipante di osservare il lavoro del gruppo e si chiede di non esprimere giudizi, ma di dare indicazioni su cosa a suo avviso sta funzionando. Chi è occhio esterno ritorna successivamente nel gruppo, avendo acquisito una consapevolezza di che cosa sta accadendo durante il *training*. È importante che i giudizi dati siano sempre in funzione di migliorare quello che sta succedendo e mai di mettere in crisi le altre persone. Inoltre permette di capire che quello che si sta facendo ha una forma e una dinamica che non sono sempre comprensibili se si rimane all'interno dell'esercizio. La capacità di staccarsi ed esercitare appunto una forma di meta-pensiero

allena il pensiero critico e la capacità di trovare soluzioni e associazioni, utili alla crescita individuale e del gruppo.

2. Progettare i laboratori

2.1 Percorso, non risultato

Spesso si associa l'esperienza artistica al momento conclusivo, quello in cui, d'abitudine, un pubblico assiste a una performance precedentemente preparata. Il momento in cui, cioè, l'opera -sia essa uno spettacolo, un concerto o un prodotto audiovisivo- è mostrata. Nelle prossime righe contesteremo questo assunto, concentrandoci sul dare valore al percorso e cercando di tracciare alcune possibilità per sperimentare modi meno tradizionali per condividere pubblicamente l'esperienza svolta nell'ambito scolastico.

2.2 Cenni metodologici

Il presente paragrafo prende le mosse dall'esperienza maturata in un decennio di pedagogia teatrale rivolta alle nuove generazioni e si ancora su alcune importanti considerazioni raccolte nei saggi - Società della performance di Maura Gancitano e Andrea Colamedici e La Tirannia della valutazione di Angélique Del Rey. Si ritiene urgente, infatti, intervenire con ogni strumento a disposizione per scardinare il paradigma di performatività a cui gli esseri umani degli anni Venti del Duemila sono costantemente associati, anche quando ancora molto giovani, in ogni ambito della società, a partire da quello familiare per arrivare, talvolta, anche all'ambito scolastico. Una performatività esibita - anche attraverso il mondo virtuale - che a volte nemmeno corrisponde a una maturazione interiore, all'acquisizione di conoscenze e competenze o a uno status di benessere, ma è mera dimostrazione di qualcosa che può garantire una migliore narrazione di sé. Questa scissione tra l'effettivamente esperito e l'appena avvicinato allontana dalla possibilità di crescere e in ultimo, di vivere, a livello individuale e collettivo, esperienze formative profonde.

È interessante che siano proprio le arti performative a offrire strumenti per cercare di svincolare il prodotto/risultato dal processo. Questo può accadere perché le arti performative sono ontologicamente ambienti di ricerca e di sperimentazione e ormai da molti anni si confrontano con questa sfida, pur non sempre riuscendo nel risultato.

2.3 Gli obiettivi

In prima istanza può essere utile ragionare su quali obiettivi si desidera raggiungere attivando uno specifico percorso di arti performative. Difficilmente il tema può essere quello di offrire un'esperienza professionalizzante: è evidente che sarebbe necessario un percorso specifico pluriennale per padroneggiare un linguaggio artistico al punto da farne un mestiere. Liberato il campo dal primo malinteso, è molto importante non porre obiettivi che abbiano a che fare con la performatività. Facciamo qualche esempio:

- capacità di stare sul palco
- uso della voce
- disinvoltura o assenza di imbarazzo
- istrionismo

Non ci interessa valutare quanto, magari per indole pregressa, una persona abbia dimestichezza nell'usare la propria voce con un tono chiaro, un volume udibile e una buona articolazione delle parole. Né se ha affrontato serenamente lo stare in scena, in modo spavaldo e senza timore. Ci interessa, invece, costruire un ambiente di fiducia dove è possibile ricevere attenzioni, stare al centro della scena, anche per quelle persone che non sono abituate (o che non amano) avere l'attenzione su di sé. Ciò che valuteremo sarà quindi l'impegno e la serietà che hanno messo nel provare a imparare a memoria un testo, a scriverlo, a leggerlo ad alta voce e così via.

Si tratta di una distinzione molto importante.

Se poniamo obiettivi costruttivi e raggiungibili, è probabile che questi genereranno un'onda lunga di autostima che ci permetterà di porre nuovi obiettivi, più complessi, più profondi.

Qualche esempio di obiettivo nella valutazione di un percorso:

- volontà di prendere sul serio l'esperienza
- tentativo di partecipare attivamente in base alle proprie capacità
- disponibilità a mettersi in gioco
- capacità di stare in ascolto del gruppo

- trasformazione di dinamiche consolidate
- rispetto del gruppo, delle guide, degli insegnanti e di sé
- rielaborazione del vissuto e delle emozioni

2.4 Il clima di fiducia

Possono essere molte le richieste che noi facciamo a chi partecipa a un laboratorio di arte performativa e non per forza devono essere richieste semplici, tutt'altro. Va però chiarito che deve essere prima costruito un ambiente di fiducia, uno spazio non giudicante, all'interno del quale le nostre richieste trovino effettivamente le condizioni di realizzarsi.

È semplice e a tratti anche banale: non possiamo chiedere a una pianta di crescere se noi non le diamo dell'acqua, se non le offriamo la possibilità di stare in un ambiente che non sia tossico. C'è quindi uno scambio costante, di dare e ricevere, che va ricalibrato in ogni giornata di laboratorio. Ogni giorno infatti le energie, le storie personali, interne ed esterne al gruppo di lavoro, cambiano; e così dobbiamo cambiare anche noi. Nell'osservare l'adesione del gruppo alle proposte, occorre ogni volta osservare la mia disponibilità a creare un ambiente in cui ci si può esprimere, in cui le dinamiche abituali sono sospese, il tempo stesso per stare insieme ruota in un altro modo.

Ecco che interviene quindi la concezione del tempo, anzi l'ansia del tempo.

Se basiamo i nostri interventi sulla performance, sulla conclusione, allora non ci permetteremo mai di dedicare del tempo insieme a sperimentazioni che non hanno la possibilità di essere inserite all'interno dello spettacolo, della "dimostrazione". Si capisce, no?

C'è una data, c'è un pubblico, c'è qualcuno che valuterà quello che abbiamo fatto, magari persino l'investimento economico dell'Istituzione Scolastica, o la possibile iscrizione o meno di fratelli e sorelle negli anni successivi, allora mi concentro sul fare qualcosa di bello e spettacolare, attivando dei processi di pressione che non mi permetteranno mai di dare spazio a tutti, di aspettare che ciascuno abbia lo spazio per fiorire, per esporre dei dubbi, per

provare a rifare ciò che non viene, ciò che in prima istanza non capisce. Valore fondamentale di un laboratorio di arte performativa è invece proprio questa lotta contro il tempo. Qui ci si prende un tempo per provare a fare delle cose magari anche poco comprensibili ai più che invece hanno un significato profondo nello sviluppare le capacità relazionali e sociali di ogni individuo.

2.5 Lo spazio: dove fare un laboratorio di arti performative

La riflessione sui luoghi si colloca in una più ampia riflessione sugli spazi della scuola e sulla necessità di rinnovamento. Uno spazio in cui si sta bene è uno spazio che rende più facile l'apprendimento e facilita il clima fra le persone.

Per svolgere un laboratorio di arti performative, a grandi linee, ogni luogo potrebbe essere adatto, ma dovrebbe rispettare queste caratteristiche:

Una stanza ampia che consenta a venti / venticinque persone di disporsi in cerchio, di stare in ordine sparso e muoversi con libertà. Una stanza il più possibile vuota, senza pilastri o colonne. Una stanza la cui illuminazione sia controllabile e che permetta di tenere volumi alti di voce e musica.

È capitato di svolgere il laboratorio anche all'interno dell'aula, ma questo richiede un minimo di processo di trasformazione dello spazio: mettere via le sedie e i banchi, cercare di cambiare la percezione di sé in uno spazio già quotidianamente molto vissuto.

Se la scuola dispone di un cortile o un'area verde queste possono essere prese in considerazione per svolgere il laboratorio, fermo restando che si tratta di spazi spesso più dispersivi dove sarà difficile mantenere la concentrazione su pratiche più personali.

Queste considerazioni incontrano il parere del documento di Indicazioni Strategiche del Miur (link <https://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>), dove pratica e luogo coincidono addirittura nella nominazione: il laboratorio è sia il percorso delle pratiche artistiche, sia lo spazio fisico in cui esse si svolgono. Si legge, infatti:

L'attività artistica nelle scuole ha bisogno di spazi dedicati. Un ambiente idoneo, infatti, favorisce l'attività:

- dal punto di vista logistico, perché sviluppa e induce la correttezza dei comportamenti;
- dal punto di vista mentale, perché disloca la mente dalla ricezione/immagazzinamento delle informazioni spingendola alla ricerca di un'idea, a formulare ipotesi, a valutare proposte;
- dal punto di vista dell'apprendimento, perché il laboratorio è un ambiente destrutturato. Rispetto all'aula canonica, non c'è un sapere da apprendere ma un sapere da produrre.

Interessante soffermarsi sul fatto che oggetto delle pratiche artistiche in contesto scolastico non è il *sapere da apprendere* ma il *sapere da produrre*. Questa distinzione riassume ed eleva la necessità di praticare le arti performative a scuola per uscire dal concetto di apprendimento standard, e insistere invece sulla costruzione di un sapere condiviso e comune.

Nella scelta del luogo per la pratica delle arti performative è importante anche il concetto di abitudine. Potenzialmente il luogo dovrebbe essere sempre lo stesso e dovrebbe poter essere anche quello della restituzione del percorso (cfr. Come concludere). L'abitudine a frequentare un luogo, caricandolo dei significati che si stratificano nel corso del laboratorio, implica una relazione con esso e, di conseguenza, un comfort nel ritrovarlo di volta in volta. In un luogo familiare è più semplice sentirsi a proprio agio, sentirsi forti e individuare - anche spazialmente - un posto per la pratica che si sta portando avanti.

2.6 Quando fare il laboratorio: l'importanza degli orari

Negli anni di attivazione del progetto Primo, si sono sperimentate diverse modalità di gestione dell'orario di svolgimento del laboratorio: interamente in orario scolastico, interamente in orario extrascolastico, inizio in orario scolastico e fine in orario extrascolastico.

Non c'è una formula che in assoluto si possa ritenere migliore: dipende dagli scopi scolastici che il laboratorio si prefigge, ma quella che sicuramente ha contribuito a creare un'alleanza con il sistema scuola e una consapevolezza maggiore fra allieve e allievi è stata la formula di mix tra orario scolastico ed extrascolastico.

Nel primo caso, quello di svolgere le attività in orario scolastico, ha permesso una partecipazione massiva a tutti gli incontri, ma dall'altro lato ha potuto dare adito al preferire che ci fosse il laboratorio *invece* che la lezione curricolare.

Nel secondo caso, si è messo l'accento sulla motivazione individuale nel dedicare tempo *libero* a un'attività proposta dalla scuola, ma si è sfaldato il legame con la scuola che non percepiva come veramente sua quell'esperienza.

La formula più adeguata per portare avanti un discorso di prevenzione della dispersione scolastica è - a nostro avviso - proprio la terza. Il progetto comincia nell'orario scolastico, ma richiede un investimento personale nel decidere di restare anche dopo. È altresì importante che i ragazzi e le ragazze sentano da parte della scuola un forte interessamento nei confronti di quello che succede nei laboratori. Solo così saranno ulteriormente motivati a partecipare. Hanno bisogno di sentire che l'istituzione è interessata a loro e che il laboratorio performativo è uno dei modi che ha per dimostrarlo.

Abbiamo osservato che, quando l'insegnante tutor ha deciso di dedicare alcuni momenti della propria lezione per chiedere come stava andando il percorso, per permettere la memorizzazione di alcune battute o semplicemente per ascoltare impressioni e rimandi su quanto accaduto durante il laboratorio, il gruppo ha fatto uno scatto di crescita e si è rinsaldato il rapporto di fiducia fra scuola e studente, cosa più che mai preziosa alla luce di un'imperante sfiducia nel sistema scolastico.

2.7 La composizione del gruppo

Individuazione studenti/studentesse destinatari/e

Originariamente le sperimentazioni Primo, per quanto concerne l'asse delle arti performative, prevedevano il coinvolgimento di studenti/studentesse a rischio di dispersione scolastica. Per l'individuazione di questo target si rimanda al complesso e vasto operato dell'Università della Valle D'Aosta che si è tradotto, tra i numerosi output, anche in un preziosissimo test di individuazione del rischio di dispersione scolastica.

In ragione delle restrizioni da Covid-19, nell'attuazione dei laboratori di arte performativa si sono sostanzialmente sperimentate due vie:

- gruppo misto composto da persone provenienti da classi diverse
- gruppo classe

Gruppo misto (composto da persone provenienti da classi diverse)

Il gruppo sostanzialmente si compone di soggetti considerati, dal corpo docenti, a rischio di dispersione scolastica. Il pregio principale è quello che si crea un equilibrio nuovo, si abbandona lo schema noto con cui ci si presenta in classe e si ha la possibilità di inaugurare una versione di sé diversa, più libera. È possibile inoltre far incontrare allievi di classi diverse (ad. esempio seconde e terze), esperienza che ancora contribuisce a modificare i comportamenti. I fraintendimenti da tenere sotto controllo sono in parte legati alla selezione iniziale - per questo rimandiamo di nuovo alla valutazione di rischio di dispersione scolastica dell'Università della Valle d'Aosta - e in parte legati all'ambiente: non è nostro interesse infatti costituire il ghetto delle persone che hanno delle fragilità. In questo senso sarà sempre interessante costituire gruppi che abbiano al loro interno una profonda varietà di persone, con criticità diverse: dall'insicurezza alla difficoltà di concentrazione, dall'apprendimento di una nuova lingua al contesto familiare problematico, dai problemi di aggressività allo stress da valutazione ecc. Questa varietà di problematiche permetterà al

singolo di confrontarsi con l'altro e di osservare, talvolta persino interiorizzare, che la difficoltà fa parte del percorso evolutivo di ogni persona e che non riguarda solo lui, solo lei (Cfr. Competenze trasversali).

Gruppo classe

Anche il modello del gruppo classe, già molto frequentato anche al di fuori del contesto PRIMO, offre spunti estremamente interessanti. Il punto di forza - e anche la complessità maggiore - è rappresentato dall'intervenire su equilibrio di classe già costituito nel tentativo di portarlo a un nuovo livello. Solitamente i laboratori vengono attivati in classi che l'Istituzione considera particolarmente problematiche. Nostro compito sarà declinare il laboratorio su due direzioni, permettere ai/alle partecipanti di seguire un percorso individuale di evoluzione personale, contribuire a disegnare, insieme all'insegnante tutor, un nuovo equilibrio di classe. Lavorando con un gruppo classe si ha inoltre la possibilità di intercettare persone che non si sarebbero mai iscritte al laboratorio di arte performativa spontaneamente e che invece traggono profondo beneficio dall'esperienza.

2.8 Patto con le famiglie

L'attivazione di un laboratorio può essere colta come occasione per mantenere vivo il dialogo con le famiglie. Raccontare il percorso, dare le ragioni del coinvolgimento della classe o del figlio/figlia offre lo spunto per raccontare la complessità delle soluzioni formative messe in campo dalla scuola. Questo slancio è stato esplorato in modo programmatico, durante il triennio PRIMO, da un'Istituzione Scolastica che ha stilato un patto di collaborazione con le famiglie. All'interno della circolare di adesione al progetto sono stati condivisi alcuni obiettivi del percorso, insieme alle principali regole legate alla partecipazione: firmando le famiglie si impegnavano a fare da cassa di risonanza rispetto al percorso. Un gesto simbolico, ma dal grande potenziale per il recupero di un rapporto quanto mai necessario per una esperienza scolastica positiva, la fiducia tra scuola e famiglie.

2.9 L'esito del laboratorio

Va chiarito che non si sconsiglia di organizzare una condivisione pubblica dell'esito di un percorso di arti performative a scuola, tutt'altro; vedremo, però, come. Si suggerisce di spostare l'attenzione dalla pressione del risultato, offrendo l'opportunità di concentrarsi davvero sul percorso e sugli obiettivi di percorso.

Non si attiva un percorso di arte performativa per dimostrare quanto l'Istituzione, il gruppo che ha partecipato, il corpo docenti o le professionalità esterne abbiano lavorato bene. Uscire da una dimensione dimostrativa è difficilissimo, l'abbiamo già detto e lo sappiamo bene: ogni cosa che facciamo è valutata e giudicata. Questi laboratori sperimentali possono - e a nostro avviso devono - essere oasi in cui mettere in stand-by certi meccanismi.

Ipotesi di condivisione pubblica

Un primo suggerimento è quello di chiamare il momento finale evitando le parole spettacolo o saggio, che invece immediatamente alimenterebbero il malinteso rispetto a quello che si sta proponendo.

In alternativa si consiglia di adottare parole molto in uso in ambito performativo come:

- Restituzione o condivisione pubblica
- Lezione aperta
- Prova aperta

Queste non sono una uguale all'altra.

Restituzione o condivisione pubblica

Qui si porta l'accento sul rielaborare qualcosa che si è vissuto per trasmetterlo e testimoniare a qualcuno che non c'era. È una forma di narrazione dove più linguaggi concorrono a raccontare e restituire la complessità di un laboratorio attraverso una sintesi che ne diventa il documento. La restituzione e la condivisione pubblica presuppongono che oltre a portare in scena qualche gesto o testo o brano o video, ci sia anche un momento di narrazione/documentazione del percorso svolto, una condivisione di intenti, degli obiettivi,

di stati d'animo. Il grande valore di questo format sta nella tensione divulgativa: si dà la possibilità a chi ha partecipato, al pubblico, al resto del corpo insegnanti, ai partner di progetto di conoscere le intenzioni, i retroscena, i sentimenti. Concretamente come si struttura? Può esserci una partitura precisa di cose studiate a memoria, preparate e provate, che si intersecano su esercizi che vengono svolti esattamente come durante le lezioni senza pubblico, che a loro volta si intersecano su narrazioni preparate e provate, in cui si spiega ciò che è stato fatto, in che modo e cosa ha suscitato. La dimensione esplicativa e quella evocativa si alternano, senza pretesa di voler chiarire tutto, mantenendo sempre alto l'elemento di performatività precipuo del codice artistico.

Lezione aperta

La lezione aperta è tecnicamente una lezione come tutte le altre già svolte durante il laboratorio, con la differenza che in questo caso il pubblico può assistere e, sarebbe preferibile, partecipare attivamente, divenendo esso stesso parte del processo. Chi conduce programma una *lezione tipo* che si presti alla partecipazione di un nuovo pubblico, scegliendo di proporre delle pratiche che siano accessibili ed esemplificative. Anche in questa modalità è importante prevedere dei momenti di narrazione del significato delle attività proposte. La particolarità, soprattutto nel caso di pubblico attivo, è proprio la possibilità di sperimentare sulla propria pelle l'esperienza. Durante la lezione aperta la classe che ha già frequentato il laboratorio ha maturato un maggior livello di esperienza e dunque può considerarsi come una guida per il pubblico. Un meccanismo interessante, quasi peer to peer, che permette di gratificare il gruppo rispetto all'impegno messo e alle competenze acquisite.

Prova Aperta

La prova aperta si inserisce per sua natura in un percorso che prevede come conclusione uno spettacolo o un concerto. La sua particolarità sta nell'aprire le porte al pubblico in un momento in cui il lavoro non è ancora ultimato e anche la maturazione del gruppo di partecipanti non è del tutto avvenuta. Durante una prova aperta si condivide il lavoro fino al

punto in cui si è arrivati, si mostra il work in progress. In questo caso è molto importante che non sia una prova generale dello spettacolo, ma una prova vera e propria. Fondamentale quindi è il fatto che certi meccanismi avvengano a vista, come ad esempio le indicazioni di chi cura la regia dello spettacolo o di chi dirige l'orchestra, che non ci siano tutti i costumi o gli oggetti di scena, se previsti. La prova aperta è un format più delicato dei precedenti: è fondamentale che chi guida il gruppo e dà le indicazioni adotti un linguaggio sempre costruttivo e gratificante in modo da non inibire chi sta agendo la performance, ma anche che fornisca indicazioni molto chiare. La presenza del pubblico, per quanto piccolo e selezionato, inevitabilmente inibirà i partecipanti e quindi non si può dare per scontato che il clima sarà lo stesso di una prova a porte chiuse. Il valore della prova aperta, se ben gestita, è quello di far sperimentare a chi partecipa un primo confronto con la paura della scena, del pubblico, con l'emozione e l'adrenalina, ma in una dimensione più protetta. È un passaggio intermedio che contribuisce nella maturazione individuale e collettiva.

A queste ipotesi, tutte incentrate sull'incontro dal vivo, si aggiungono forme di rielaborazione dell'esperienza mediata, come video, pubblicazioni ed esposizioni. Forme diverse che possono comunque prevedere un momento di condivisione pubblica dell'attività realizzata.

2.10 Il valore del momento pubblico

Un momento (eventualmente anche più di uno) di presentazione pubblica del percorso svolto, se ben calato nelle specifiche caratteristiche del gruppo e del percorso, è molto prezioso. Questa sfida, inevitabilmente viene vissuta come tale, è infatti un potentissimo acceleratore del processo. Diversamente il laboratorio e le prove potrebbero andare avanti all'infinito: non si è infatti mai davvero pronti e pronte a mettere un punto e a incontrare il pubblico. La presenza di un momento conclusivo permette dunque di definire il punto a cui si vuole arrivare, di concentrare le energie verso un obiettivo preciso (attenzione, è l'obiettivo per chi partecipa, non è l'obiettivo di chi guida), una scadenza temporale che

aiuta a canalizzare le proprie energie e il proprio tempo. Facciamo un esempio. Nel caso in cui si decida di far imparare a memoria dei testi, ci sarà qualche partecipante che lo fa autonomamente non appena ricevuto il copione e ci sarà chi procrastina sino all'ultimo minuto. La presenza di una restituzione finale fa sì che il gruppo, interamente, a un certo punto sappia a memoria il proprio testo. Non solo, abbiamo riscontrato quanto chi si mette in gioco in un'esperienza significativa, condividendo vissuto e pensieri, abbia il sincero desiderio di rendere partecipi altre persone rispetto a ciò che ha vissuto. C'è un grande desiderio, da parte delle nuove generazioni, di avere qualcuno che ascolti, che guardi, che sia disponibile; non solo nella sfera virtuale. Il momento pubblico può essere indiscutibilmente un momento gratificante, se ben costruito. Che favorisce, per la maggioranza del gruppo, l'aumento dell'autostima. È una testimonianza che più volte abbiamo documentato.

Capiamo quindi che forzare, leggermente, il gruppo a fare qualcosa che magari un po' lo spaventa, è cosa fondamentale. Ciascuno, ciascuna proverà con mano la propria capacità di provare a fare qualcosa di complesso e quindi ne uscirà cambiato, cambiata. Sta a noi, e al gruppo, capire come garantire le condizioni affinché questo momento possa verificarsi: il giusto spazio, la giusta modalità, il giusto pubblico. Ma anche il giusto accompagnamento nel caso in cui qualcuno, qualcuna non riesca a vivere bene quel momento.

Una scelta presa insieme

Per decidere che tipo di momento pubblico organizzare, una buona idea può essere quella di vagliare le possibilità insieme a chi partecipa. Sicuramente non va messa in discussione la presenza di altri insegnanti del gruppo classe: durante il momento pubblico potranno entrare direttamente in contatto con l'attività svolta e osservare possibili cambiamenti nell'atteggiamento dei partecipanti utili nel resto della didattica. Più in generale il personale dell'Istituzione scolastica, dalla dirigenza alla segreteria, al personale Ata, è benvenuto. Abbiamo notato invece come nella fase di età 12/14 anni difficilmente il desiderio sia quello di coinvolgere, in presenza, la famiglia. È comunque una soluzione che si può proporre: può essere che qualcuno non voglia i propri genitori o nonni, ma sia totalmente indifferente alla

presenza di quelli di un'altra compagna di classe. In questo caso si può adottare una soluzione mista, chi ha piacere può invitare la famiglia, chi non ha piacere - magari teme l'aspetto emotivo - ha la libertà di non farlo. È possibile invitare altre classi, meglio se più anagraficamente più piccole, preparando precedentemente il gruppo a quello che stanno per vedere.

Un esempio specifico

Tra le tante soluzioni, si è sperimentata la partecipazione delle classi quinte della scuola primaria di primo grado come pubblico di una classe terza della scuola primaria di secondo grado della stessa Istituzione. Una soluzione interessante, frutto di una mediazione con il gruppo che ha partecipato al laboratorio. Alcune ragazze, raccogliendo il consenso della maggioranza della classe, hanno proposto di invitare la scuola dell'infanzia alla restituzione pubblica. Il ragionamento nasce da un'indicazione registica ricevuta durante il laboratorio per interpretare alcune battute: "spiega questo concetto scientifico complesso - l'esistenza delle stelle e dei pianeti - come se volessi farti capire da una sorella o un fratello minore". Da qui la richiesta, qualche tempo dopo, di avere come pubblico la scuola dell'infanzia, non coetanei o adulti, percepiti come troppo spaventosi. Con l'intervento dell'insegnante di riferimento, che ben conosceva la morfologia dell'istituzione scolastica, siamo arrivate a individuare i ragazzi e le ragazze di quinta, aumentando un po' l'età del pubblico e offrendo l'occasione per un'interessante passaggio di testimone tra il gruppo di terza, pronto a lasciare la scuola di secondo grado, e quello di quinta, prossimo a entrare nella nuova fase di vita scolastica.

Non finire con il momento pubblico

Solitamente il percorso laboratoriale di arti performative si conclude con il momento pubblico. Può essere fertile invece, quando possibile, programmare fin dall'inizio un ulteriore modulo, a qualche giorno/settimana di distanza, per rielaborare il vissuto. Questa sarà l'occasione per mostrare del materiale fotografico e audio video, se presente, e per dire ad alta voce i pensieri, le riflessioni e le emozioni legate all'incontro con il pubblico e più in

generale al momento finale. Sarà un modo per far depositare in maggiore profondità l'esperienza.

3. Realizzare gli interventi

3.1 L'importanza di figure esperte esterne

Il progetto PRIMO è stato pionieristico sotto molti aspetti, uno di questi che tratteremo nel presente paragrafo è il coinvolgimento di esperti esterni per l'attivazione di laboratori di arti performative nelle scuole.

Il valore di attivare un percorso di arti performative affidandosi a persone esperte di quel linguaggio artistico si avvera sotto molteplici aspetti.

A un primo sguardo è evidente che l'esterno non fa parte del corpo docente e quindi non ha nessuna conoscenza pregressa del gruppo che incontrerà. Questo permette un'esperienza di maggiore libertà nell'interazione non solo della guida con il gruppo, ma anche dei singoli partecipanti fra loro (cfr. La sospensione del giudizio).

È molto importante che si possa attenuare il più possibile il preconetto che si è costituito di sé e degli altri per creare un clima di espressione di sé fertile e soddisfacente. Le esperienze artistiche si nutrono di autenticità. È fondamentale andare a scardinare le zone di confort, che spesso corrispondono a un giudizio, per rimettere in discussione quello che si pensava fosse fisso.

Per attivare un laboratorio di arti performative, conditio *sine qua non* è individuare persone esperte del linguaggio artistico e mature in termini di pedagogia con cui l'Istituzione Scolastica può collaborare. Risulta evidente, anche alla luce delle linee guida condivise all'interno del presente kit, che i laboratori di arti performative non sono ore di svago o di intrattenimento, ma percorsi precisi, che utilizzano strumenti complessi. Se apparentemente un esercizio può essere accessibile a chiunque (cfr. Schede di training), servono competenze specifiche e anni di esperienza per condurre un laboratorio e padroneggiare certe pratiche. I laboratori di arti performative nel contesto scolastico hanno una vocazione sociale e si avverano in un dialogo costante e costruttivo con la scuola, con l'aspirazione di raggiungere intenti comuni. Si tratta di esperienze diverse rispetto all'insegnamento della stessa

disciplina artistica in contesti professionalizzanti. Per tale ragione le competenze di chi conduce si devono calare nel contesto - umano - specifico.

Nell'assenza di un albo o di una categoria di concorso relativa all'insegnamento delle arti performative a scuola, e consapevoli che saper insegnare una disciplina non significa saperla insegnare in qualsiasi contesto, si vuole sottolineare l'importanza di attivare collaborazioni serie e fertili, verificando le capacità di chi si candida in base al curriculum, alle esperienze pregresse e anche al giusto riconoscimento economico richiesto.

Il collettivo nazionale Progetto Cresco (Coordinamento delle Realtà della Scena Contemporanea) formato da più di cento soggetti operanti nelle arti formative in Italia, ha elaborato il Manifesto per l'identità del formatore teatrale (link: <https://www.progettocresco.it/manifesto-formatore-teatrale/>).

Si tratta di un documento congiuntamente rivolto agli addetti ai lavori e alle scuole per aiutare le Istituzioni Scolastiche a individuare le caratteristiche da ricercare nel profilo di esperto esterno per l'attivazione di un percorso di teatro a scuola. Obiettivo specifico del Manifesto è: *“Quello di fornire strumenti utili ad innescare un processo virtuoso nazionale a partire dai territori e dagli operatori in rete che su di essi lavorano, mettendo un intero comparto a sostegno di una politica formativa generativa, che riservi le medesime opportunità alle nuove generazioni di tutto il Paese”*.

Il Manifesto mette l'accento sull'importanza della professionalità della figura da coinvolgere e suggerisce due aspetti a cui prestare attenzione nella scelta:

1. Professionisti in possesso di matricola INPS – ex Enpals (che testimoni la loro qualifica lavorativa), in possesso di tutti i seguenti requisiti:
 - comprovata esperienza di palcoscenico;
 - comprovata esperienza in ambito formativo specifico (nelle discipline afferenti il teatro) presso Istituti Scolastici o Accademie;

2. Soggetti che abbiano completato un percorso formativo teatrale certificato (universitario, scuole specialistiche, percorsi formativi regionali attestanti qualifiche professionali inerenti), a cui si aggiunga uno dei seguenti requisiti:

- comprovata esperienza sul campo
- aver attinto alla pratica pedagogica artistica affiancando formatori afferenti alla categoria 1

Qualora incarichi formativi negli Istituti Scolastici vengano affidati ad imprese anziché a singoli operatori, si intende che tali imprese avranno il compito di fornire operatori qualificati che rispondano alle tipologie sopra definite.

Questi distinguo possono aiutare a individuare le persone giuste per l'ambito del teatro, fermo restando che altro fondamentale requisito è la corrispondenza umana tra valori dell'Istituzione e singolo professionista.

3.2 Sospensione del giudizio

Per i ragazzi e le ragazze delle scuole secondarie di primo e secondo grado, un fatto di rilevante gravità è il cambiamento fisico e psichico che stanno vivendo. Il cambiamento porta a dover mettere in atto strategie di adattamento: nascondersi, mostrarsi aggressivi, attaccare prima di essere attaccati, ostentare indifferenza.

Questi atteggiamenti nascono dal bisogno di sfuggire al giudizio, certamente degli altri e delle altre, ma anche dal giudizio su di sé.

Spesso, a scuola, il giudizio è determinato anche dal rendimento scolastico: quelli bravi e quelli che del non essere bravi fanno un manifesto.

Tutti questi elementi devono essere scardinati quando si inizia un percorso di arti performative a scuola. Fondamentale è iniziare da zero. In questo l'intervento di esperti ed esperte extra-scuola può rappresentare un grande atout. Chi arriva dall'esterno non conosce le persone, né il loro rendimento o le dinamiche di inclusione/esclusione che possono essere

state messe in campo. Chi arriva dall'esterno non ha un giudizio pregresso e costruisce esclusivamente sulla base di quello che vede.

Fondamentale è sospendere il giudizio. Si parte da un cerchio che idealmente azzerava quanto era successo prima e inizia la costruzione di uno spazio altro. Nei training, nelle risposte, di fronte a momenti di esitazione o agitazione è importante astenersi dai commenti che riguardano la persona (“fai sempre così!”) e limitarsi invece ad analizzare l'azione (“questo comportamento non è ammesso da questo esercizio”). Ciò permette di ricreare schemi all'interno dei quali ci si sente tutti più comodi e favorisce una rinegoziazione sull'auto-percezione, su come i compagni vedono la persona e su come la vedono gli insegnanti.

Altro elemento particolarmente caro a ragazze e ragazzi di quella fascia di età è il senso di giustizia. La guida ha il ruolo di garante di ciò. Se qualcuno che non si impegna viene premiato, questo provoca uno squilibrio nel gruppo e una rinuncia di adesione da parte degli altri. Se invece chi si è impegnato non viene valorizzato accade la stessa cosa: rinuncia ad aderire alla proposta.

Nell'azzeramento del pregiudizio è fondamentale ricordare che bisogna *riprendere* anche quelli che solitamente sono bravi e valorizzare quelli che in genere sono meno bravi. Questa, che può sembrare una considerazione ovvia, spesso non si attua per riflessi pregressi, ma nel momento in cui si decide di tenere fede a questo principio, si alimenta il senso di giustizia dei partecipanti che, sentendosi in un ambiente imparziale, saranno più motivati a mettersi in gioco e a raccontarsi.

3.3 Capacità di ascolto

Proprio il racconto di sé è alla base di un'esperienza laboratoriale di arti performative. Ma per qualcuno che - anche faticosamente - decide di raccontare, c'è bisogno di qualcuno che ascolti.

In questo ha un ruolo centrale il *setting* dello spazio. La classe per come si è normalmente abituati a percepirla implica che la persona da ascoltare sia l'insegnante che sta in posizione

preminente. Disporsi in cerchio ha il merito di destabilizzare i partecipanti che non sono abituati a questo modo di stare insieme. Il cerchio dispone alla curiosità e ha il merito - nell'equidistanza - di rendere meno formale la comunicazione fra persone.

La capacità di ascolto è una facoltà che va allenata. Nessuno è un ascoltatore o un'ascoltatrice ineccepibile, è un percorso che dipende da molti fattori, ma quello che è certo è che se qualcuno ha un'esigenza proverà a comunicarla. Nel saper cogliere l'espressione di questa esigenza, fosse anche dell'auto-narrazione, le arti performative mettono a disposizione alcune pratiche per disporre la persona a parlare e il gruppo ad accogliere.

Una prima accortezza è quella di non fare favoritismi nell'espressione verbale. Se qualcuno ha la tendenza a parlare di più, bisogna comunque sempre allargare la riflessione all'intero gruppo e non accontentarsi di una risposta sola. Spronare chi non parla può essere controproducente, ma se si stabilisce che la regola è che tutte e tutti devono rispondere, sarà importante attenersi a questa regola, per quanto difficile possa essere per qualcuno.

La capacità di ascolto passa anche dall'universo non verbale: sapere ascoltare con il corpo i corpi, sentire le emozioni che nascono nel laboratorio, riconoscere la sensazione sulla pelle di uno stato di benessere, di un momento di difficoltà. Ci sono training che attivano queste capacità e, più che in altri casi, la pratica costante permette di alzare il proprio livello di ascolto.

3.8 Diario di bordo

Il diario di bordo è un diario in cui chi partecipa appunta le attività condivise durante ogni incontro. È uno spazio privato, in cui scrivere le proprie emozioni, ma anche il senso degli esercizi. Può essere utilizzato per la scrittura, ma anche per il disegno e personalizzato con fotografie. Se si decide di adottarlo, solitamente si costruisce insieme durante il primo o il secondo incontro del percorso. Il quaderno sarà meno solido, ma più personale. Un cartoncino colorato per la copertina, dei fogli bianchi ripiegati all'interno e uno spago per rilegare il tutto. Segue un tempo per personalizzare la copertina e i primi fogli, con la

tecnica che preferiamo adottare (colori, pennarelli, adesivi, collage). Il diario di bordo ci aiuterà ad avere un tempo, durante ogni lezione, per scrivere cosa abbiamo fatto insieme: è probabile che il laboratorio di arte performativa attivato proporrà delle pratiche insolite, il rischio è alla fine dell'esperienza di dimenticare che cosa si è fatto. La scrittura di questi appunti sarà sempre guidata, è chi conduce a condividere il nome degli esercizi svolti e a spiegarne gli obiettivi, meglio se a posteriori dopo un momento di dialogo attivo con chi li ha sperimentati. È sempre chi conduce a suggerire delle domande che possano guidare la rielaborazione scritta dei sentimenti provati. Il diario di bordo sarà anche il luogo in cui conservare il copione o le schede, se presenti. Il diario di bordo è uno spazio privato, che non deve essere letto dagli altri compagni/compagne, è possibile che ognuno porti a casa il proprio tra un incontro e l'altro, ma per comodità è più semplice se li conserva chi conduce il laboratorio o l'insegnante di riferimento, in modo ci siano sempre tutti, a ogni lezione. L'ultimo giorno saranno restituiti come ricordo dell'esperienza conclusa. Ciò che i partecipanti scrivono all'interno del diario non va letto, né corretto, altrimenti perde il valore di traccia di pensiero personale e non lo utilizzeranno più come qualcosa di protetto. Per quanto concerne l'ortografia, la grammatica o la sintassi possiamo intervenire durante la fase di scrittura, mettendoci a disposizione di chi desidera ricevere qualche suggerimento per elaborare il proprio pensiero, ma anche scrivendo alla lavagna le parole o i concetti più difficili.

3.5 L'importanza di imparare a memoria i nomi

Tra le azioni che suggeriamo di mettere in atto per costruire un rapporto di rispetto e dare valore a ogni partecipante c'è l'apprendere i nomi a memoria. All'interno di un percorso di arte performativa si cerca di aprire nuove vie per conoscersi, per affrontare qualche fragilità, si tenta di sperimentare proponendo pratiche non sempre note: ecco che chiamare ciascuno e ciascuna con il proprio nome diventa un gesto di cura e di tutela. È un primo passo per dimostrare che abbiamo interesse nei confronti di ognuna delle persone con cui stiamo lavorando. È come se dicessimo: in questo spazio, in questo tempo, stiamo cercando di

capire qualcosa di più di ognuno di noi, ti chiedo di imparare il mio nome e in cambio imparo il tuo. Imparare i nomi si posiziona alla base di quel clima di fiducia dove mi permetto di chiederti perché a mia volta ti ho dato. La stessa richiesta va fatta a chi partecipa nei confronti del resto del gruppo. Chiunque deve conoscere e imparare a memoria il nome di tutte le persone che prendono parte all'esperienza, se si tratta di un percorso con più di un appuntamento. Imparare i nomi del gruppo è uno sforzo e corrisponde a un primo passo per uscire da una dimensione di isolamento autoriferito. Dimensione in cui rischiamo di cadere tutti, e ancora di più studenti che sono stati indirizzati al laboratorio per motivi legati a un percorso umano e scolastico considerato difficile. Non esisto solo io, ci siete anche voi e in questo insieme di differenze costituiamo un noi. La costituzione di un noi è ciò a cui puntiamo come esito dell'esperienza laboratoriale.

È compito di chi conduce dare attenzioni a ognuno, senza polarizzare il proprio interesse solo nei confronti di alcuni partecipanti. Può succedere che ci sia qualcuno con specifiche problematiche che monopolizzi l'attenzione, o che lo stesso accada con le persone che riescono particolarmente bene in ciò che stanno facendo. Noi dobbiamo sempre tarare le attenzioni in modo che ciascuno abbia uno spazio, uno sguardo, un'indicazione. Si tratta di una dinamica ricorrente anche nell'ambito della creazione artistica a livello professionale, quando si tratta di lavori corali, collettivi.

Si suggerisce di chiamare per nome e non per cognome, come si comincia a fare a partire dalle scuole secondarie di primo grado, per contribuire a rendere l'ambiente meno formale e un clima di minor distacco.

(Cfr Scheda n. 5 Gli Impulsi come pratica per facilitare l'apprendimento dei nomi a memoria).

3.6 L'equilibrio nella partecipazione

Si è ancora sullo stesso ragionamento l'indicazione di coinvolgere tutti i partecipanti in modo il più possibile uguale agli altri, che sia dare spazio a tutti di partecipare a un certo esercizio, lo sperimentare uno strumento, una pratica, un'improvvisazione o il preparare la

restituzione finale. Ognuno deve avere il tempo di provare, anche quando mostra qualche titubanza nei confronti di un certo esercizio. Solo facendolo potrà scoprire se effettivamente è qualcosa che non gli corrisponde o se invece inaspettatamente trova una facilità o un divertimento nel farlo. Ma soprattutto solo cercando di dare attenzioni uguali e normali a tutti potremo provare a scardinare delle geometrie, spesso già molto consolidate, di esclusione o di protagonismo.

3.7 L'equilibrio nella restituzione

Questo principio, da rispettare durante tutto il percorso, deve trovare rispondenza anche nella costruzione della restituzione pubblica, qualora presente. In questa fase sarà necessario fare il possibile per assegnare quantità di parti uguali, coinvolgendo in modo equo ciascun partecipante (battute, pezzi musicali, versi di canzone, scene in un video ecc.). Non è detto che tutto il gruppo partecipi attivamente sulla scena, ci potranno essere casi in cui alcune persone sono coinvolte in un processo dietro le quinte: saremo noi a calibrare l'importanza dei compiti, senza creare squilibri. Non è il laboratorio di arti performative lo spazio in cui primeggiare o esprimere alla massima potenza la propria indole innata: se qualcuno scoprirà di avere una passione, se osserveremo una certa gioia nei confronti del linguaggio artistico sperimentato, di concerto con il corpo insegnanti, potremo indirizzare a un percorso formativo extrascolastico.

Farà sorridere, ma a volte assegniamo le parti di un copione teatrale contando il numero di righe, cosicché siano uguali per tutti. Può essere quasi un esercizio di stile -e non lo rispettiamo sempre in modo matematico- ma farlo significa dire a tutti e a tutte che è alla loro portata imparare e interpretare quella parte, esattamente come riuscirà un'altra persona che anche loro considerano un punto di riferimento all'interno del gruppo. Partire da una base di coinvolgimento comune non significa che non si possano -anzi debbano- fare degli aggiustamenti, anche in corso d'opera, per valorizzare una persona che si sta particolarmente impegnando all'interno del percorso, o per declinare un diverso tipo di coinvolgimento di un'altra persona che ha bisogno di un obiettivo diverso.

Altre volte chiediamo a ciascuno di scegliere la propria battuta preferita all'interno del testo e di imparare quella, così che ci sia un elemento di affezione, un'affinità elettiva. Anche qui succedono cose estremamente interessanti. Tra le tante, vogliamo condividere l'esempio di una ragazza non ben inclusa all'interno della classe, sempre silenziosa, in disparte che invece in questa circostanza sceglie la prima e l'ultima battuta di una scena. Si comprende che la scelta è audace: l'inizio e la fine sono i momenti di maggiore attenzione del pubblico su di sé. Com'è possibile che proprio lei volesse tutto questo spazio? Decisamente inatteso. Questi sono gli accadimenti per cui lavoriamo in un laboratorio di arti performative, noi operiamo per mettere le condizioni affinché accadano. A volte succedono, a volte no. Non importa. Quando accadono danno la possibilità di scoprirsi diverse, di mostrarsi diversi.

Ora, se noi abbiamo svincolato l'esperienza artistica dalla dimostrazione di un risultato. (Cfr. Cenni metodologici), allora possiamo permetterci di costruire la restituzione pubblica in piena libertà, senza preoccuparci di dare maggiore spazio a chi ha più facilità nel confrontarsi con quel linguaggio. Al contrario lasciando che anche chi ha una insicurezza, un tempo più lungo, un dubbio possa provare ad affrontarlo nel confronto con il gruppo e il pubblico. Perché è questo ciò a cui stiamo dando valore. Diversamente avremo sempre la tentazione di assegnare parti più complesse a chi riuscirà meglio, per fare bella figura.

4. Progettazione continua

4.1 Un lavoro d'insieme

Nella sinergia fra tutte le parti coinvolte, il laboratorio dà i suoi esiti migliori. Se si riesce a mettere a frutto l'investimento di tempo e lavoro che l'insegnante, insieme all'Istituzione, ha deciso di fare, allora il clima che si verrà a creare sarà favorevole e fertile e - di questo siamo certe - avrà esiti sorprendenti.

Da parte delle guide è fondamentale coinvolgere gli insegnanti, farli sentire parte integrante del processo, valorizzare il loro essere punto di riferimento per i ragazzi e le ragazze.

Attivare un laboratorio di arti performative a scuola, implica l'assunzione di una mole di lavoro ulteriore non indifferente, è un gesto di cura nei confronti della propria istituzione e merita di essere massimizzato. La guida esterna porta tutta se stessa e la propria professionalità a servizio di un percorso che si nutre dell'incontro e della conoscenza reciproca fin dagli incontri di progettazione.

4.2 Condivisione degli obiettivi

Momento fondamentale è la presentazione dei risultati attesi da parte dell'insegnante e la presentazione del gruppo scelto.

I risultati che si spera di ottenere sono la ragione per cui il progetto è stato avviato e possono essere fra i più diversi: prevenire la dispersione scolastica, approfondire un certo argomento di studio, un tema, migliorare il clima di classe, un'occasione particolare. È molto importante condividere fin da subito quali sono le aspettative per poter importare al meglio il percorso. È un momento di grande onestà ed è anche il momento per puntare in alto. Bisogna tenere sempre a mente che l'attivazione di un percorso di arti performative ha solo in modo secondario un obiettivo puramente spettacolare (cfr. progettare i laboratori - percorso, non risultato). L'obiettivo principe è la condivisione di un'esperienza artistica che ha l'atout di saper migliorare il clima dell'ambiente scolastico e sviluppare le competenze trasversali dei singoli partecipanti. (cfr. Sviluppo delle competenze trasversali). A questi se

ne possono aggiungere innumerevoli altri, sempre condivisi con il gruppo di lavoro e rinegoziati in funzione del gruppo.

4.3 La presentazione del gruppo

La presentazione del gruppo è un momento di grande importanza. Sia che si attivi il progetto con un gruppo classe, sia che si attivi un percorso con un gruppo misto (cfr. La composizione del gruppo) l'insegnante tutor è il tramite fra scuola, partecipanti e guide esterne. Il momento della presentazione del gruppo avviene in modo sommario, indicando le caratteristiche di ognuno. Questo è un momento che consente di avere un disegno sommario di chi incontrerà, con il solo scopo di sapere se ci sono allievi o allieve con difficoltà specifiche nell'apprendimento o situazioni di fragilità. Non i giudizi, quindi, ma i principali punti di forza o di debolezza.

Può essere efficace presentare i profili dei/delle partecipanti alla guida del laboratorio anche a conclusione del secondo incontro, un momento ancora iniziale, ma dove la guida ha già avuto modo di sperimentare la presenza dei partecipanti. Le osservazioni raccolte nell'incontro dal vivo si completeranno con le descrizioni raccolte dall'insegnante tutor - che conosce bene/meglio ogni partecipante - e si costituirà uno sguardo comune permeabile e disponibile, dove c'è spazio per ciò che è imprevedibile di manifestarsi, ma anche per orientare quello che può essere controllato in base alle informazioni già note.

Il ruolo dell'insegnante sarà centrale per la buona riuscita del laboratorio anche dopo la fase di progettazione. È interessante considerare l'insegnante come una guida dall'interno del laboratorio: se l'insegnante partecipa attivamente ha una cognizione dei processi più veloce di qualsiasi altro partecipante; questo rende la sua figura un'alleata per portare a termine gli obiettivi che ci si è posti all'inizio del laboratorio.

4.4 Alleanza fra insegnanti e guide esterne

L'alleanza con il corpo docenti e con la scuola è una condizione vitale perché un laboratorio di arti performative possa sviluppare il suo potenziale. Non c'è competizione tra ambiti, materie e metodi, si costituisce un'alleanza dove si lavora insieme per obiettivi comuni. Non avrebbe senso proporre strumenti di apprendimento alternativo se non ci fossero quelli tradizionali. In assenza di questa alleanza ciò che emerge durante un laboratorio non raggiunge la dimensione scolastica e si disperde, restando patrimonio solo del gruppo che ha partecipato. È importante dunque prevedere da subito, come è avvenuto all'interno delle sperimentazioni Primo, ore di programmazione e di valutazione, per garantire un tempo - remunerato - in cui condividere il percorso, le osservazioni e le strategie. Ancora meglio sarebbe strutturare il percorso attraverso una programmazione continua.

Il laboratorio può essere anche uno strumento di conoscenza dei propri alunni sotto un punto di vista inusuale che ha a che fare, più che con il rendimento scolastico, con le competenze trasversali e con il carattere della singola persona. Si tratta di comporre un quadro che si arricchisce anche di questo ulteriore punto di vista: solo un insegnante può cogliere a trecentosessanta gradi la nuova prospettiva e custodirla per il seguito del percorso scolastico.

In un laboratorio di arte performativa usiamo dire che *si fa con quello che c'è*: significa che quello che noi abbiamo è l'esistente ed entrando in ascolto con quell'esistente affrontiamo un percorso. Ecco perché parliamo di progettazione continua. Sarebbe utile prevedere un momento di confronto con l'insegnante al termine di ogni incontro, o di ogni due incontri, per condividere le osservazioni, i punti di forza e le criticità, ma anche per rinegoziare gli obiettivi. Ogni gruppo ha specifiche esigenze e risponde in maniera diversa a input simili, sovente non è sufficiente una programmazione iniziale per definire tutto. Se ci limitassimo a una progettazione iniziale e alle valutazioni finali potremmo perdere degli spunti

estremamente interessanti che si muovono in direzioni diverse da quelle pensate inizialmente. Con una progettazione continua ci muoviamo invece in questo modo:

- Osservazione esiti prime azioni
- Messa in comune
- Rimodulazione dei contenuti del percorso delle metodologie adattati al gruppo

4.5 Condivisione di intenti con il gruppo

L'arte ha in parte a che fare con il mistero, con ciò che è invisibile: non tutto va spiegato. Ci sono però dei significati, delle ragioni, che può essere iper stimolante condividere con il gruppo. Lo scopo è di alimentare la consapevolezza di ciò che si sta facendo e, di conseguenza, la consapevolezza di sé. Talvolta la dimensione ludica, elemento fondante - come abbiamo detto - della creazione artistica, può essere fraintesa: ma non è nel nostro interesse nutrire margini di ambiguità (es. facciamo un laboratorio per alleggerire gli animi, divertirci, staccare la spina).

Come condividere dunque gli intenti con il gruppo? Nella prima fase ci limitiamo a spiegare le regole del gioco, della pratica. In un secondo momento ci immergiamo nella dimensione esperienziale: è il tempo del fare. Una volta terminato l'esercizio, se si tratta di qualcosa di scavo, che ha a che fare con l'emotivo, allora prima dedichiamo un tempo alla condivisione di ciò che si è vissuto. Solo alla fine (eventualmente anche la seconda volta che si ripropone lo stesso esercizio) attiviamo un momento di dibattito in cui chiediamo al gruppo perché, secondo loro, abbiamo fatto quel gioco, quel training, quell'improvvisazione ecc. È bene cercare di raccogliere più risposte possibili: questo ci permetterà di dimostrare la stratificazioni di senso di un singolo gioco o esercizio, che contemporaneamente agisce su più livelli. La pluralità di risposte disegnerà un contorno non definito, ma ampio, accogliente, in cui rientrano anche ragioni che non si spiegano, o a cui sommare le ragioni date da chi guida. Potrebbero venire a galla, nelle risposte, le urgenze e i bisogni percepiti dai/dalle partecipanti. Non chiediamo quindi solo per far emergere ad alta voce -dalla voce

di chi partecipa e non dalla nostra- le risposte corrette, chiediamo anche per ascoltare pensieri, per entrare in contatto. Soprattutto per stimolare. Stimolare il ragionamento è uno strumento utile nella dimensione performativa, rende concreto e afferrabile qualcosa che altrimenti può risultare sfuggibile. Possiamo dedicare durante ogni lezione (o ogni due) un tempo per raccogliere ragionamenti del gruppo. Senza ridurre a una dimensione utilitaristica tutto quello che si mette in campo, ma stimolando il pensiero critico (cfr.) e la partecipazione attiva.

4.6 Bilancio e valutazione delle competenze in esito

Il bilancio conclusivo si comporrà di una visione multipla: il punto di vista del/della partecipante, il punto di vista dell'insegnante tutor, il punto di vista della figura esperta che ha condotto il laboratorio. Saranno molti gli assi su cui l'esperienza avrà stimolato un'evoluzione, suggeriamo però di concentrarsi - in fase di valutazione del percorso - su una semplificazione. Ad esempio, in positivo: qual è stato l'aspetto di maturazione maggiore, l'elemento sorprendente e inatteso che si è osservato in quel/quella partecipante? In negativo: qual è stato il punto di maggiore difficoltà, l'atteggiamento sfavorevole, l'occasione persa?

È probabile che emergeranno sei risposte diverse dai tre punti di vista (partecipante insegnante/guida). Il confronto tra le risposte disegnerà un quadro prezioso per il reinserimento della persona nel percorso scolastico. Domande semplici dunque, che non permettono di disegnare un bilancio in esito, ma danno la possibilità di evidenziare alcuni punti nodali su cui fare affidamento. Si può eventualmente tradurre l'impegno messo nel laboratorio di arte performativo in un voto di educazione civica, una disciplina trasversale, per garantire una ricaduta diretta anche nel percorso scolastico. In questo caso si suggerisce, se possibile, di optare per una scala premiante, per quanto realistica e rispondente al vero, con voti dall'8 al 10 (o dal 7 al 10). Resta fondamentale riportare quanto osservato dall'insegnante tutor al collegio docenti: solo così il percorso attivato avrà una ricaduta di insieme e non si limiterà a essere un'isola di sperimentazione autarchica.

5. Progetti Notevoli

Si riportano due esperienze pluriennali di livello nazionale che riteniamo di interesse per approfondire la relazione tra arti performative e scuola.

I progetti sono riassunti per sommi capi, ma i link conducono ai rispettivi siti per un approfondimento progettuale e iconografico.

5.1 LAIVin Fondazione Cariplo

Favorire il protagonismo giovanile attraverso la pratica delle arti interpretative dal vivo

LAIVin - Laboratorio delle Arti Interpretative dal Vivo - assume dall'esperienza più che decennale del Progetto LAIV l'idea che la musica e il teatro siano dei linguaggi autonomi, dotati di un proprio potenziale semantico, proprie funzioni personali e sociali che, al pari di altri linguaggi (quello letterario, della matematica, ecc.), si preoccupano di descrivere, comprendere, risolvere o esorcizzare i problemi che l'essere umano percepisce come rilevanti in un determinato contesto storico. Ed è in questa prospettiva che il Programma LAIVin intende sostenere l'esperienza laboratoriale, teatrale e musicale, attuando nuove soluzioni e strategie e promuovendo la realizzazione di laboratori su tutto il territorio di riferimento di Fondazione Cariplo.

Link al sito del progetto: <https://progettolaivin.it>

Link al bando: <https://www.fondazionecariplo.it/static/upload/lai/laivin2022.pdf>

5.2 La non-scuola Teatro delle Albe

Si tratta di un progetto nato da una delle compagini artistiche più interessanti del panorama nazionale, il Teatro delle Albe, all'inizio degli Novanta. È un progetto di incursione teatrale nella scuola che gli stessi creatori, Marco Martinelli, Maurizio Lupinelli, Cristina Ventrucchi ed Ermanna Montanari descrivono così: "Non andavamo a insegnare. Il teatro non si insegna. Andavamo a giocare, a sudare insieme. Come giocano i bambini su un campetto da calcio, senza schemi né divise, per il puro piacere del gioco, come capita ormai di vederli solamente in Africa, a piedi nudi sulla sabbia. [...]. Il teatro è una palestra di umanità selvatica e ribaltata, di eccessi e misura, dove si diventa quello che non si è; la scuola è il grande teatro della gerarchia e dell'imparare per tempo a essere società". Nel constatare questa natura così diversa, quella che propone il Teatro della Albe è una non-scuola per mettere in vita (e non mettere in scena) parole e immagini.

Link al sito: <https://www.teatrodellealbe.com/ita/contenuto.php?id=4>

6. Buone pratiche

Illustriamo qui alcune pratiche teatrali che abbiamo attuato nel corso dei laboratori PRIMO e che riteniamo particolarmente significative quali strumenti di ragionamento e sperimentazione.

Scheda n.1

La Domanda del Giorno

n. partecipanti max 25

1/2 guide

1/2 insegnanti

Setting: in cerchio seduti per terra

Che cos'è la Domanda del giorno

Questa pratica consiste nel porre una domanda al gruppo, sempre diversa per ogni incontro, e ascoltare le risposte di ogni partecipante.

Key Words: Ascolto, assenza di giudizio, narrazione, messa in gioco

Esempi: Se fossi una pianta o un albero, quale saresti?

Un paio di scarpe che dicono qualcosa di te

Qual è un paesaggio a cui sei particolarmente legato/legata?

Descrizione:

I/le partecipanti si dispongono in cerchio, seduti/e per terra. È molto importante che la guida si accerti che ogni partecipante stia nel cerchio e che tutte e tutti siano visibili.

La domanda del giorno deve permettere alla persona che risponde di decidere il livello di coinvolgimento che vuole intraprendere. Non deve essere una domanda troppo personale o mettere in rilievo situazioni di possibile disegualianza, al tempo stesso, però, non deve essere troppo astratta: è necessario creare un legame autobiografico tra la persona e la risposta domanda.

La regola della domanda del giorno è che tutte le persone presenti nel cerchio devono rispondere. Anche la guida risponde e non è possibile rifiutarsi. Non è necessario che la risposta sia troppo articolata o approfondita, ma ognuno deve condividere con il gruppo la propria.

Durante il giro di risposte è fondamentale non commentare. Astenersi da qualsiasi interruzione per fare osservazioni, anche pertinenti, è la condizione per cui questa pratica funzioni. Nessuno ha il diritto di interrompere il momento di espressione dell'altro. Né l'insegnante, né le altre persone del gruppo possono intervenire, né per gratificare chi parla, né per riprendere la persona. Solo la guida, se lo ritiene strettamente necessario, può aiutare nella formulazione del pensiero o far proseguire il giro.

La risposta individuale è un momento molto importante di auto-narrazione. Chi parla si racconta al gruppo attraverso un simbolo. Proprio grazie all'utilizzo del simbolo chi parla riesce a esplorare ambiti di sé e aspetti del suo carattere che potrebbe non voler esprimere / non avere consapevolezza a livello esplicito.

La condivisione attraverso l'ascolto di questo momento permette al gruppo di rinsaldarsi, di scoprire aspetti dell'altra persona che - magari - non erano ancora emersi. Permette di sentirsi accomunati dalla difficoltà di doversi esprimere ma anche dalla curiosità di sapere quale sarà la risposta di ognuno. È una pratica molto delicata, ma dall'enorme potenziale per la coesione del gruppo.

Scheda n.2

La Pallina invisibile

n. partecipanti max 25

1/2 guide

1/2 insegnanti

Setting: in cerchio, in piedi, rivolte/i verso il centro

Che cos'è la Pallina invisibile

La Pallina invisibile è un training che consiste nel passaggio di una pallina immaginaria attraverso il solo battito delle mani e la precisione dello sguardo.

Key Words: Ritmo, guardare negli occhi, precisione, partecipazione

Descrizione

I/le partecipanti si dispongono in piedi, in cerchio. È molto importante che il cerchio sia ben costituito e che ogni persona riesca a vedere le altre all'interno del cerchio. Per fare bene il cerchio è possibile prendersi per mano, così da costruire una dimensione di equidistanza e da superare una barriera personale.

Il training comincia quando la guida fa partire il primo passaggio della pallina invisibile con due battiti di mani. Per passare la pallina, la guida guarda negli occhi la persona prescelta e batte le mani. Chi riceve prende la pallina con un battito di mani e la passa con un altro battito, guardando negli occhi la persona. Con un battito la prendo, con un battito la lancio.

Il training prosegue di seguito con la medesima dinamica.

È importante che, man mano che si prende confidenza con il training, i due battiti di mani non siano separati da una pausa, ma siano continui in modo che il ricevere e il passare la pallina risulti fluido e ritmico.

Le guide hanno il compito di mantenere il ritmo costante. Se un passaggio non va a buon fine, la manche si interrompe e si ricomincia assegnando il primo passaggio a un'altra persona.

Guide e insegnanti devono vigilare sul fatto che tutti e tutte ricevano e passino la pallina. Può succedere che si tenda a passare soltanto alle persone con cui si ha maggiore confidenza, tendendo a escluderne altre.

Se lo si ritiene, si può introdurre l'elemento della sfida: quanti passaggi si riescono a fare prima che la pallina cada? In questo caso, una guida o un insegnante esce dal cerchio e conta i passaggi. Si consiglia, però, di introdurre questo elemento solo dopo che si padroneggia il training e si è capito che non si tratta di un esercizio competitivo.

Quando il training finisce, si chiede al gruppo a che cosa può servire, a loro avviso, questo esercizio e si ragiona collettivamente sulle risposte.

Il training della Pallina invisibile serve per sviluppare il senso del ritmo, la capacità di reagire a uno stimolo, la dimestichezza nel guardare negli occhi le altre persone, allena la capacità di attenzione e di concentrazione, esemplifica il processo di azione e reazione su cui si basa il linguaggio artistico. Tutti elementi imprescindibili per la pratica artistica, oltre che buone competenze da possedere nella vita.

Scheda n.3

L'orologio

n. partecipanti max 25 (ma meglio con gruppi meno numerosi)

1/2 guide

1/2 insegnanti

Setting: in cerchio, in piedi, rivolti/e verso l'esterno

Che cos'è l'Orologio

L'Orologio è un training che consiste nel contare in successione a partire da 1, senza accordarsi su chi pronuncerà il numero successivo e senza sovrapporsi.

Key Words: Ascolto, respiro comune, precisione, energia del gruppo

Descrizione

Questo non è un training semplice. Per tale ragione è bene introdurlo solo per motivi specifici: il gruppo è particolarmente affiatato, pronto a recepire nuovi stimoli, oppure se si vuole *mettere in difficoltà* un gruppo che ha molto potenziale non ancora espresso.

I/le partecipanti si dispongono in cerchio, con la schiena rivolta al centro. Il cerchio è più piccolo del solito e quasi i partecipanti si toccano spalla spalla. La guida resta fuori e dà il via all'esercizio. Senza accordi pregressi e senza seguire un ordine regolare, una persona rompe il ghiaccio e dice 1, con le stesse modalità qualcun altro dirà 2, poi 3 ecc.

Le regole del training sono: non seguire un ordine regolare nel dire la successione dei numeri, non mettersi d'accordo su chi dice cosa, non sovrapporsi e non dire due numeri di seguito.

Se una di queste condizioni si verifica, l'esercizio si interrompe e si ricomincia.

Per portare avanti questo training è necessaria una grandissima concentrazione e la capacità di mettersi a servizio del gruppo nell'ascolto e nel percepire le intenzioni dell'altro.

Per quanto difficile è un training che può dare grandi soddisfazioni sia alle guide sia ai partecipanti perché a che fare con la *magia* dell'armonia scenica.

Una situazione che si verifica spesso, e che la guida deve aiutare a governare, è lo spazientirsi di chi partecipa nel constatare che non è un training che funziona al primo colpo.

Compito di insegnanti e guide è quello di far capire che il segreto sta nella concentrazione e che più si forza il processo, minori saranno le possibilità di riuscita.

Scheda n.4

I Quadri

n. partecipanti max 25 (si consiglia di dividere i partecipanti in due sottogruppi)

1/2 guide

1/2 insegnanti

Setting: in riga, di fronte ad una parete libera / uno spazio libero

Che cos'è il training dei Quadri

I Quadri è un esercizio che prevede la costruzione di un quadro con i corpi dei/delle singoli/ e partecipanti a partire da un titolo dato dalla guida.

Key Words: Cooperazione, composizione, spazio, gruppo

Esempi

Il mercato

La nave dei pirati

Natale

Descrizione

Il gruppo è in riga, frontale a qualche metro c'è uno spazio deputato ad essere luogo della costruzione del quadro.

La guida propone un titolo, a questo punto batte le mani e segna la partenza della prima persona. Chi parte deve posizionarsi nello spazio *interpretando* con il corpo un elemento del titolo dato.

Deve essere una posizione che la persona è in grado di mantenere a lungo perché una delle regole è che dovrà rimanere immobile e in silenzio per tutta la durata del training.

Quando la prima persona è posizionata, la guida batte le mani e parte la seconda che, a sua volta, dovrà posizionarsi nello spazio interpretando con il corpo un elemento del titolo, ma con una specifica ulteriore: dovrà avere almeno un punto di contatto con chi c'è già.

Il training prosegue finché tutte e tutti non si sono posizionate e mantengono almeno un punto di contatto con una delle altre persone.

Quando tutte e tutti sono posizionati, si decreta la composizione del quadro e si può decidere di scattare una foto per mostrarla a chi ha fatto l'esercizio.

Se il gruppo era diviso in due, si può aprire un momento di discussione avendo cura che la discussione non sia un momento di giudizio sulla prestazione altrui, ma mettendo in luce gli aspetti che hanno funzionato di più.

A questo punto il sottogruppo si inverte e interpreta il titolo che può essere lo stesso o diverso.

Quando si è preso dimestichezza con l'esercizio si può creare un grande quadro collettivo.

È importante per questo training sviluppare l'intelligenza spaziale e compositiva dei ragazzi e delle ragazze: usare piani diversi dello spazio (a terra, seduti, sfruttando l'altezza, le diagonali), pensare ai dettagli (dove metto le mani, qual è la mia espressione del viso), cambiare velocemente idea se chi va prima di me fa proprio quello che avevo pensato io. Un quadro ben fatto e articolato darà molta gratificazione ai partecipanti. Inoltre questo esercizio ha la capacità di sviluppare la fantasia nel mettersi in gioco interpretando.

Scheda n.5

Gli impulsi

n. partecipanti max 25

1/2 guide

1/2 insegnanti

Setting: in cerchio, in piedi, rivolte/i verso il centro

Key Words: coralità, voce, attenzione, gruppo

Che cos'è il training degli Impulsi

Gli impulsi sono dei battiti di mani che attivano la persona che li riceve e la spingono a compiere una determinata azione. In questa scheda illustreremo questo training come strumento per facilitare l'imparare a memoria i nomi dei partecipanti.

Descrizione

I/le partecipanti si dispongono in cerchio, avendo cura di essere visibili a tutti/e. La guida fa partire il primo impulso che consiste in un forte battito di mano e nell'indicare con la mano una persona prescelta. Il movimento è organico: ad es. la mano destra batte sulla sinistra e poi si allunga per indicare una persona.

Nel fare il gesto la guida dirà il suo nome. Chi sarà colpito dall'impulso sarà chiamato a fare il gesto, indicando qualcun altro, e dire il suo nome.

Il training prosegue per un certo tempo, almeno finché tutte e tutti non hanno ricevuto e dato l'impulso.

A questo punto, se lo si ritiene, si può passare alla fase successiva e - sempre attivando l'impulso con il gesto - non dire più il proprio nome, ma il nome della persona che si indica. Il training declinato in questa forma permette di memorizzare i nomi in modo ludico e di sperimentare il concetto di impulso, come attivatore dell'azione. Ci può essere ancora una terza fase, da attivare quando si padroneggiano la prima e la seconda, che consiste nel dire il nome della persona che mi ha lanciato l'impulso.

Variazioni

- Volendo questo esercizio si può declinare anche utilizzando una palla vera e non immaginaria, in questo caso si semplificherà l'aspetto legato all'immaginazione e all'attenzione, ma si attiverà un lavoro di precisione del lancio e di uso dell'energia.
- Ancora si può esplorare il training dei nomi camminando nello spazio in una dimensione di costante movimento.

Scheda n.6

In your shoes

n. partecipanti max 25

1/2 guide

1/2 insegnanti

Setting: in cerchio in piedi

Che cos'è la pratica In your shoes

Questo titolo raggruppa un'ampia serie di esercizi di scrittura, di creazione di suoni, di movimento del corpo in cui si trasferisce qualcosa ideato da una persona a un'altra attraverso un passaggio di testimone

Key Words: Ascolto, assenza di giudizio, empatia, spostamento del punto di vista

Descrizione:

Come anticipato questo titolo raggruppa una categoria ampia di pratiche che pini generale hanno lo scopo di allenare al cambiamento del punto di vista. Ne vediamo una, ma sulla stessa si possono immaginare numerose variazioni che hanno lo stesso obiettivo.

I/le partecipanti si dispongono in cerchio in piedi. A turno una persona propone un gesto, molto semplice. Per sollecitare il gruppo all'invenzione di un gesto si può dare come indicazione di cambiare la posizione del proprio corpo da un punto A a un punto B, rimanendo sempre nello stesso punto dello spazio con i piedi. Una volta inventato un gesto che va da A a B che sia replicabile, mio compito è diventare guida -semplicemente ripetendo la mia azione- e passarla a tutte le altre persone del gruppo che così facendo prenderanno

qualcosa di me. La stessa pratica si può sperimentare con la proposta di un ritmo, ad esempio. O di un suono.

Questa pratica implica un tempo in cui io devo guidare e ho la responsabilità del gruppo su di me e una in cui devo essere coro, prendendo l'indicazione di un'altra persona che è protagonista.

Alla fine dell'esercizio si può chiedere al gruppo se, a livello individuale, ha avuto maggiore facilità a guidare o a seguire, per esempio, o di evidenziare quali sono stati gli aspetti su cui si sono sentiti forti e quelli che hanno fatto emergere delle fragilità.

In questo modo è possibile ragionare insieme su una dimensione di guida, che richiama al protagonismo, e una dimensione di coro, che richiama alla dimensione collettiva e sociale.

Le arti performative a scuola

A cura di Verdiana Vono e Stefania Tagliaferri

www.palinodie.it

