



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**About art and wonder. Art education and education through art at school
Di arte e di meraviglia. Educazione all'arte e con l'arte a scuola¹**

di

Claudia Chellini

c.chellini@indire.it

Catia Cantini

c.cantini@indire.it

Indire

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Abstract

Prolegomena: the pleasure principle in making art at school. The pedagogical debate that is taking place about this current topic, crucial but often overlooked, collects a multitude of stimuli. These stimuli have matured in the most disparate disciplinary fields of knowledge (neuroscience, philosophy, semiotics, sociology, psychology, etc.) and they led to the recognition of the educational value of the study and practice of the arts, also in the guidelines of European and national educational policies. How did this recognition penetrate our educational culture? What are the didactic implications? Is it possible to outline an educational model for the arts teaching at school that takes these stimuli into account? Starting from the results of a national research

¹ L'articolo è frutto di un lavoro comune, ma i par. 1, 2 e 3 sono da attribuirsi a C. Chellini, i par. 4, 5 e 6 a C. Cantini.

conducted on more than 28.000 projects carried out by schools with musical and /or theatrical education activities, we intend to provide some useful elements to answer the questions posed.

Keywords: art, school, creativity, wonder, pleasure

Abstract

Prolegomeni: il principio di piacere nel fare arte a scuola. Il dibattito pedagogico che si consuma intorno a questo tema, attualissimo eppure sottotraccia, raccoglie una moltitudine di stimoli maturati negli ambiti disciplinari più disparati del sapere (neuroscienze, filosofia, semiotica, sociologia, psicologia, ecc.), approdando al riconoscimento del valore formativo dello studio e della pratica delle arti, anche negli orientamenti delle politiche educative europee e nazionali. Come è penetrato questo riconoscimento nella nostra cultura educativa? Con quali implicazioni didattiche? È possibile delineare un modello educativo per la didattica delle arti a scuola che tenga conto di tali stimoli? Partendo dai risultati di una ricerca nazionale condotta su oltre 28.000 progetti realizzati da scuole del primo e secondo ciclo con attività di educazione musicale e/o teatrale, con questo contributo intendiamo fornire alcuni elementi utili per rispondere agli interrogativi posti.

Parole chiave: arte, scuola, creatività, piacere, meraviglia

1. Un cervello teatrale

“The hypothesis here to be defended says that [...] the one mental state is not immediately induced by the other, that the bodily manifestations must first be interposed between, and that the more rational statement is that we feel sorry because we cry, angry because we strike, afraid because we tremble, and not that we cry, strike, or tremble, because we are sorry, angry, or fearful, as the case may be.” (James, 1884, 190).

Le parole di William James oggi, alla luce di quanto osservato e sperimentato negli studi degli ultimi cinquant'anni in ambito teatrale e nel campo degli studi neuroscientifici, suonano meno provocatorie di quanto non lo fossero alla sua epoca. Eppure qualcosa stride in queste parole, perché il processo descritto da James è anti-percettivo: la nostra percezione è che noi piangiamo perché ci sentiamo tristi, che colpiamo qualcuno perché siamo arrabbiati, che tremiamo perché abbiamo paura, cioè che la manifestazione emotiva non solo precede quella corporea, ma ne è la causa, secondo il fallace sofisma *post hoc ergo propter hoc*.

Jerzy Grotowski, approfondendo il concetto di “azioni fisiche” utilizzato da Stanislavskij (Toporkov, 1998, 111; Grotowski, 2014, 25) negli ultimi anni della sua attività, e facendone il cuore della sua concezione e della sua pratica di teatro, afferma che, pensando a un certo momento della nostra vita, “[n]on bisogna farsi la domanda: “Che cosa ho sentito in quel momento?” Bisogna farsi la domanda: “Che cosa ho fatto in quel momento?” E quindi scendere verso i dettagli più piccoli. [...] Se si ha la pazienza di fare tutto questo, allora emerge anche il campo emotivo, ma se ci si fissa sulle emozioni tutto diventa falso” (Vacis, 2002, 166). Il regista polacco e innovatore teatrale pone cioè l'accento su un processo analogo a quello ipotizzato da James: nel proprio lavoro, l'attore deve

partire delineando l'insieme delle azioni fisiche, “una serie di semplici atti fisicamente tangibili, diretti a un obiettivo concreto” (Grotowski, 2014, 27) preciso e consapevole. L'azione non il sentimento “è il materiale creativo dell'attore” (Grotowski, 2014, 25): un certo comportamento, agito con precisione e attenzione alle intenzioni connesse, porta con sé sentimenti, emozioni, pensieri. Solo così si può accedere alla possibilità di proporre personaggi *veri* e situazioni *vere* nell'ambito della magica finzione del teatro. “Stanislavskij sostiene che la ‘piccola verità’ del comportamento fisico porta alla grande verità del pensiero, dei sentimenti e del vissuto, mentre la piccola falsità delle azioni fisiche genera una grande falsità dei sentimenti, del pensiero e dell'immaginazione” (Grotowski, 2014, 29): su questo, Grotowski ha basato l'intera sua attività, i suoi laboratori, il suo magistero. Il suo pensiero e la sua esperienza costituiscono oggi i fondamenti della gran parte dei laboratori teatrali presenti nelle scuole.

Negli anni in cui Grotowski formulava le sue teorie e costruiva il suo laboratorio, nel campo delle neuroscienze si sviluppavano le teorie sul rapporto tra mente e corpo, tra mondo affettivo e pensiero razionale. Agli anni '90 del secolo scorso risalgono l'individuazione dei neuroni specchio anche nel cervello umano, e i primi lavori di Antonio Damasio. In entrambi i casi è il “corpo in azione” al centro delle riflessioni. “Gesti, emozioni, sensazioni e parole derivano il proprio senso condiviso dalla comune radice nel corpo in azione, il principale protagonista e artefice dell'espressione teatrale” (Gallese, 2007, 16) e, aggiungiamo noi, di quella musicale. Il modello di interazione fra cervello-corpo e il resto del mondo teorizzato da Vittorio Gallese, uno degli scienziati scopritori dei neuroni specchio, si basa sul meccanismo della simulazione incarnata: quando vediamo qualcuno compiere un'azione noi la simuliamo nel nostro cervello, cioè nel nostro corpo, nella nostra carne, e questo ci permette anche di comprenderne l'intenzione. Non solo: ciò accade anche quando vediamo una persona esprimere un'emozione con il volto o con un gesto. Infatti noi comprendiamo il significato di quell'espressione o di quel gesto non tanto e non solo grazie alla nostra capacità metacognitiva sociale, che ci permette di pensare i contenuti della mente altrui, quanto perché “[l]’emozione dell’altro è costituita e compresa dall’osservatore grazie a un meccanismo di simulazione incarnata che produce nell’osservatore uno stato corporeo condiviso con l’attore di quell’espressione. È proprio la condivisione dello stesso stato corporeo tra osservatore e osservato a consentire questa forma diretta di comprensione, che potremmo definire ‘empatica’” (Gallese, 2007, 24).

È il corpo quindi il soggetto al centro della nostra esperienza sociale, e ciò che vediamo in azione e l'affetto connesso sono indistricabilmente intrecciati nel modello della simulazione incarnata, come in quello delle azioni fisiche, come nella teoria del marcatore somatico (Damasio, 1995). Precisiamo che utilizziamo, sulla scorta di Damasio (2018, 117 sgg.), il termine ‘affetto’ per indicare tutte le manifestazioni di sentimenti, emozioni, motivazioni, impulsi che si generano nel nostro corpo e ai quali diamo nomi quali tristezza, rabbia, gioia, fame, desiderio, ecc. Secondo quanto osservato dal neuroscienziato portoghese gli affetti hanno per le nostre azioni e idee la funzione che gli aggettivi hanno per i sostantivi: li qualificano, li marciano. E ciò accade a livello somatico, nel corpo, perché gli affetti hanno a che fare con risposte di tipo fisiologico. La nausea che può venire pensando all'esito negativo di un'opzione che stiamo vagliando ci porterà con tutta probabilità a scartare quell'opzione. Cosa stavi facendo, chiederebbe Grotowski al suo attore, mentre prendevi quella decisione? Ecco, agire quelle azioni, agendo a un tempo l'intenzione da cui erano accompagnate, porta con sé l'affetto che le ha connotate. Lo spettatore, come ormai

sappiamo, è in grado di riconoscerlo e, vorremmo dire, di viverlo grazie e con l'attore che ha recitato sul palco. “Abbiamo un cervello teatrale e la scena ne è il luogo elettivo di espressione e dispiegamento” (Guiducci, 2007, 71).

2. Il piacere dell'arte

Se il principio di piacere (Freud, 1977) è quella istanza che ci porta a cercare l'immediato soddisfacimento di un desiderio anche quando non è possibile, mentre il principio di realtà ci fa vedere le potenziali strade alternative che possono ritardare sì il soddisfacimento, ma comunque ottenerlo, allora l'arte in un percorso educativo si configura come un terreno sul quale possono trovarsi entrambi e agire insieme, come due coprotagonisti di una scena in cui ai dialoghi si affiancano momenti di assolo.

Se, come abbiamo accennato più sopra, “il processo cognitivo è incarnato nell'azione corporea e [...] i processi mentali e corporei *emergono insieme*” (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006, 85), confinare la fisicità all'educazione motoria, tenere l'elemento affettivo fuori dalla porta dell'aula (Gamelli, 2012), far prevalere “una concezione subordinata e strumentale degli apparati simbolici, depotenziati a semplici veicoli e abiti delle conoscenze, dà luogo a una drammatica frattura estetica. Frattura a causa della quale il principio di piacere non trova più alimento e conferma nell'offerta formativa, che, non rispondendo alle domande che i giovani si pongono su di sé e il mondo, viene così considerata, ingenuamente, erroneamente ma inevitabilmente, ansiogena e priva di senso” (Dallari, 2021, 49).

L'educazione artistica, intesa come pratica e studio delle arti, coniuga ciò che normalmente a scuola si tiene separato, portando gli alunni/studenti a fare esperienza del fare e del sentire, del razionale e dell'affettivo, della mente e del corpo. Tutto insieme, nelle medesime attività, configurandosi come quella che Massimo Recalcati chiama “didattica autentica” in cui “non c'è opposizione tra istruzione e educazione, tra contenuti cognitivi e relazione affettiva, tra nozioni e valori. Perché la didattica autentica è sempre attraversata dal corpo, dalla pulsione, avendo come sua meta più alta la trasformazione degli oggetti del sapere in corpi erotici” (Recalcati, 2014, 49).

3. Per uno studio sull'educazione all'arte della musica e del teatro a scuola

3.1. Nota metodologica

Nel 2020 l'Indire ha avviato una ricerca² volta a esplorare il tema della didattica delle arti, in particolare musica e teatro, nelle migliaia di progetti realizzati in Italia dalle scuole di ogni grado, nell'ambito degli avvisi PON FSE 2014-2020. La ricerca si è svolta in due fasi: i risultati complessivi della prima sono in pubblicazione³, la seconda è tutt'ora in corso.

Nella prima fase, di carattere esplorativo, si è proceduto dal particolare al generale, partendo dall'analisi dei progetti relativi alla valorizzazione del patrimonio culturale, artistico e

² Nell'ambito del progetto GPU 2014-2020 (4.1.4A-FSEPON-INDIRE-2015-2).

³ Per una prima breve sintesi Cantini C., Chellini C. (2021). *La didattica delle arti nelle scuole italiane: l'educazione teatrale e musicale, fra tradizione e cambiamento*. In Peluso Cassese F. (a cura di). *Research on Educational Neurosciences*, Atti del convegno, Roma: Edizioni Universitarie Romane, pp. 22-24.

paesaggistico⁴ per rilevare le principali finalità con cui la didattica delle arti è stata praticata e per comprenderne l'eventuale influenza sui processi di innovazione scolastica. I risultati di questa analisi hanno portato a formulare l'ipotesi che le arti fossero presenti nei progetti realizzati dalle scuole con i diversi avvisi PON in relazione non solo a quelle tematiche in cui tradizionalmente si utilizzano (contrasto della dispersione scolastica, istruzione degli adulti, sviluppo delle competenze linguistiche, ecc.), ma anche a tematiche apparentemente più lontane dai temi della creatività (come alternanza scuola-lavoro, sviluppo di competenze imprenditoriali, ecc.). Per verificare ciò, si è proceduto ad un ampliamento del numero dei progetti considerati e, dall'altra parte, alla selezione di due arti. Sono stati analizzati i dati complessivi di 28.742 progetti, pervenendo all'identificazione di un campione, pari all'11,8% del totale, comprendente i progetti con moduli di teatro e/o musica: ne sono stati misurati i volumi, le ricorrenze e colte le principali caratteristiche, elaborando i dati qualitativi rilevati con il Sistema informativo GPU, l'ambiente online per la gestione, il monitoraggio e la documentazione dei progetti promossi dal PON 2014-2020⁵.

Per una comprensione più ampia del fenomeno, nella seconda fase, si è disegnato un approfondimento qualitativo che ha previsto la selezione di sei casi di studio da osservare in profondità, tramite la somministrazione di interviste e l'analisi della documentazione dei progetti prodotta *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*. La selezione dei casi è avvenuta sulla base di tre criteri: distribuzione territoriale, in modo da considerare l'intero territorio nazionale (centro, nord, sud, isole), distribuzione per gradi scolastici e tipi di percorsi, varietà dei temi trattati nei diversi avvisi.

3.2. Educare all'arte e con l'arte

Come rilevato da Anne Bamford nell'indagine comparativa internazionale condotta per l'UNESCO nel 2006, anche nella prima fase del nostro lavoro abbiamo osservato due diversi modi di intendere l'educazione artistica: "education in the arts" e "education through the arts" (Bamford, 2006, 70).

Con educazione *all'arte* si intende lo sviluppo di abilità e di un modo di pensare specifico di una certa arte - per la musica la pratica di uno strumento o del canto, la conoscenza della partitura, della sintassi e del linguaggio musicale; per il teatro le tecniche della drammaturgia, della regia e della recitazione - che produce un impatto positivo sull'atteggiamento nei confronti della scuola e dell'apprendimento, sull'identità culturale e il benessere personale. Fornisce, potremmo dire, spunti per elaborare risposte a quelle "domande che i giovani si pongono su di sé e il mondo" che Dallari, come abbiamo visto, individua come una necessità ineludibile della scuola. In questo senso l'arte si configura come un vero e proprio strumento educativo e non solo didattico, che "allena gli individui ad affrontare con maggior sicurezza il reale, li aiuta a comprendere la difficile realtà sociale in cui vivono e li sostiene nel loro lavoro di crescita" (Oliva, 2015, 15). Un ruolo di primo piano è assegnato all'elemento socializzante coadiuvato dalla musica o dal teatro, anche in termini di obiettivi di apprendimento perseguiti (competenze sociali e relazionali): si costituiscono orchestre di istituto, cori scolastici, bande di quartiere, *marching band* e gruppi musicali più ristretti, si realizzano rappresentazioni teatrali di testi originali, di testi classici, riadattati o meno, si allestiscono musical, si scopre il patrimonio narrativo e musicale tradizionale del proprio territorio.

⁴ Avviso n. 4427/2017.

⁵ <http://pon20142020.indire.it/portale/>

Il modello sotteso a questa offerta formativa vede l'arte essenzialmente come un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria, emotiva e affettiva e si ritiene che questo di per sé abbia un valore formativo che integra gli apprendimenti più tipicamente scolastici.

Nell'educazione *con l'arte*, l'arte è intesa come veicolo per l'apprendimento in altre aree disciplinari: si mette in scena un'opera in lingua originale per imparare una lingua straniera, si studia e si pratica la musica per imparare la matematica o la fisica. Dal punto di vista didattico, la formazione artistica è meno tecnica e si insiste meno sulla preparazione specifica dell'arte considerata: l'attenzione è spostata sulla disciplina rispetto alla quale il teatro o la musica risultano ancillari. Eppure, l'apprendimento attraverso le arti, anche se ha un obiettivo squisitamente disciplinare, ha una straordinaria conseguenza collaterale: promuove "l'accesso agli universi simbolici attraverso i quali si manifestano saperi e identità, la capacità di realizzarli in maniera raffinata e complessa, la capacità di sviluppare anziché attenuare o addirittura perdere [...] modelli di pensiero e di intelligenza di tipo sequenziale e non solo simultaneo" (Dallari, 2009, 20). Bamford infatti sottolinea che questo tipo di percorsi artistici promuove il trasferimento cognitivo (Ausubel, 1978), provocando un miglioramento nei risultati complessivi degli alunni/studenti e un decremento nell'abbandono scolastico.

In entrambi i casi si interviene sul cosiddetto curriculum affettivo (Baldacci, 2009), con modalità che tengono conto della dimensione coscienziale e di quella del profondo, della dimensione cognitiva e di quella emozionale.

4. I mille volti della meraviglia

Per una nuova epistemologia della didattica delle arti, va richiamata l'importanza dell'azione educativa come forma di "pensiero incarnato", non astratto dal sentire ma incardinato nelle emozioni e nella fisiologia del corpo come luogo fondamentale del senso. Si sono occupati di questo tema studi di vario ambito: dalle scienze della mente, tra neurologia e psicanalisi, alla cultura artistica, musicale e teatrale.

Cosa muova un essere umano a compiere un'azione anziché un'altra, o nessuna, è un quesito complesso a cui la cultura scientifica, e prima ancora la filosofia, hanno prestato ampia attenzione nei secoli, anche in ambito educativo. Si è accennato al principio del piacere quale motore dell'apprendimento, ma esiste un altro principio essenziale: quello della meraviglia. La nostra ricerca trae avvio da tale fondamento epistemico di matrice filosofica: dal concetto greco di *thàuma*, introdotto dagli antichi maestri Platone e Aristotele per indicare quello speciale stato d'animo che accende il desiderio di conoscenza. Non è compito di queste poche righe tracciarne la storia, ma occorre almeno accennare al dibattito che si consuma intorno alla definizione di tale concetto. Il pensiero umano nasce dallo stupore, dalla capacità di lasciarsi sorprendere da ciò che ci circonda e rimanere in ascolto: "tanto Aristotele quanto Platone, i due massimi filosofi greci, concordano nel riconoscere che il desiderio di sapere ha inizio dalla meraviglia provata di fronte al darsi delle cose del mondo [...], la filosofia ha inizio solo nella meraviglia, [...] la meraviglia è consapevolezza della propria ignoranza e desiderio di sottrarsi a questa, cioè di apprendere, di conoscere, di sapere [...] della ricerca disinteressata di sapere" (Berti, 2007, VII). Per Platone, il *thàuma* è uno stato d'animo così intenso da suscitare sensazioni fisiche di ottundimento e vertigine. Quanto alla prospettiva aristotelica, "il modello di vita dei cittadini a pieno titolo è caratterizzato dalla disponibilità di tempo libero (*scholè*), destinato a essere riempito da occupazioni nobili, tra cui

l'ascolto della musica, che contribuisce proprio alla *diagoge*, cioè alla corretta conduzione dell'esistenza" (Gastaldi, 2019, 10). Attivando un'esperienza estetica, emotiva e cognitiva, l'arte è per antonomasia una generatrice di meraviglia: l'arte induce l'atto del *thaumazein*, il meravigliarsi. Dunque, le arti trovano nella meraviglia uno stimolo formidabile per attivare i processi di apprendimento e alimentare lo sviluppo della conoscenza, offrendo un argine prezioso ai malesseri della vita. Il motivo della meraviglia come fonte originaria di conoscenza ha goduto di larga fortuna nella tradizione del pensiero occidentale, ma non è facile per noi oggi capire che cosa intendessero veramente gli antichi filosofi e i poeti greci quando parlavano di *thàuma*. Tra gli studiosi, vi è chi ha ripercorso gli usi principali del costrutto, evidenziando il rilievo conferito al senso della visione intesa in due diverse accezioni: come fenomeno fisico-sensoriale (visione del mondo) o come fenomeno cognitivo-metaforico (visione della conoscenza). Tali proposte ermeneutiche alimentano innumerevoli suggestioni sui significati del termine. I dati forniti dalle ricognizioni degli studiosi ci consentono di passare in rassegna più esempi tratti dalla letteratura classica, sia greca che latina. Elementi significativi sono riscontrabili in testi come l'*Iliade* e l'*Odissea* di Omero, le *Eumenidi* di Eschilo, la *Pitica I* di Pindaro e persino il *De morbo sacro* di Ippocrate (Pinotti, 1989). Nell'*Iliade*, Omero parla di *thàuma idesthai* ('meraviglia a vedersi') a proposito dei tripodi semoventi di Efesto, alludendo allo stupore che si prova davanti alla vista di questi prodigiosi automi dotati di movimento grazie a un meccanismo invisibile all'osservatore: nell'antica Grecia, i tripodi venivano usati infatti per animare gli spettacoli teatrali. Fra cura e catarsi, il teatro greco è una delle principali manifestazioni artistiche che si sono avvalse della meraviglia. Il legame fra *thàuma*, arte e conoscenza sembra confermato dallo stesso Aristotele: per alcuni esegeti (Pinotti, 1989), è a tali marionette che egli fa riferimento quando parla dei *thàumata automata*, cose meravigliose che sembrano semoventi. Ma lo stupore può caricarsi anche di una connotazione più oscura e spaventosa: nell'*Odissea*, ad esempio, quando Ulisse e i suoi compagni si trovano di fronte al ciclope Polifemo, la vista di quella creatura mostruosa e gigantesca suscita in loro un senso di *thàuma pelioron*, un misto di terrore e smarrimento. Analoghi stati d'animo possono essere generati da certi fenomeni naturali di portata straordinaria come l'eruttare di un vulcano, il moto della luna e delle stelle. Dunque, siamo di fronte alla manifestazione di un *pathos* dotato di "radicale e perturbante instabilità" (Napolitano Valditara, 2014, 171), come testimonia l'assortimento di vocaboli con cui il termine *thàuma* è tradotto: meraviglia, sorpresa, stupore, ammirazione, ma anche paura, sconcerto, spaesamento, sbigottimento, uno stato così destabilizzante da provocare, oltre alle vertigini, un "angosciante stupore", secondo la nota formulazione di Emanuele Severino (Severino, 2005). Parliamo di un fenomeno psicofisico che ci tocca nel profondo e che risveglia in noi un tale groviglio di emozioni da immergerci nei fantasmi che popolano il nostro Io, mettendoci a nudo di fronte all'estraneità che alberga nel cuore della nostra identità. Così, chi si è cimentato nello studio di questo concetto, ha di volta in volta declinato l'una o l'altra ipotesi interpretativa, arricchendo il dibattito di ulteriori sfumature semantiche. Su questi temi, convergono varie ricerche europee (Fancourt, Finn, 2019), oltre che alcuni importanti contributi delle neuroscienze cognitive e della neuroestetica, tra cui si segnalano: a livello internazionale, il Modello GEMS, *Geneva Emotional Scale* (Zentner, Grandjean, Scherer, 2008), che descrive la ricca gamma di emozioni indotte dalla musica tramite una tassonomia di nove stati emotivi, il primo dei quali è la meraviglia; a livello nazionale, gli studi sulle neuroscienze della musica di Alice Mado Proverbio spiegano i meccanismi neurali alla base dell'esperienza estetica, mostrando come la musica favorisca il benessere, la salute

e l'apprendimento (Mado Proverbio, 2019), mentre l'indagine realizzata dall'Istituto di Neuroscienze CNR di Pisa con le Università di Pisa e Firenze (Cicchini, Benedetto, Burr, 2021) si concentra sulla descrizione dei processi cerebrali alla base di tre stimoli correlati con la meraviglia: aspettativa, illusione e sorpresa.

Il legame fra *thàuma*, arte e conoscenza è stato esplorato poi in più ambiti della cultura artistica, con studi che fanno luce su come la 'meraviglia' abbia solcato l'arte europea dal Medioevo a oggi: "interpretata come agevole stratagemma di seduzione e di incantamento o, più di rado, come duttile, e perciò efficace, strumento conoscitivo, la meraviglia è protagonista indiscussa della scena espositiva contemporanea. Una serie crescente di mostre, di opere e di scritti sembra confermare come all'inizio del XXI secolo proprio a questa densissima nozione, causa ed effetto sempre in bilico fra stupore e incertezza, prodigio e dubbio, soddisfazione e timore, sia stata riconosciuta una singolare capacità euristica che le consente di superare i confini, sempre meno certi ed efficaci, tra le discipline. Ed è proprio grazie alla sua felice 'ambiguità' che la meraviglia da qualche anno non soltanto orienta il lavoro degli artisti e dei curatori [...] ma incide in maniera sempre più decisa anche sulla politica espositiva delle istituzioni" (Zuliani, 2019, 533).

Storicamente, è emblematica l'istituzione della *Wunderkammer*, la 'camera delle meraviglie', che preannuncia la nascita del museo moderno, mostrando che esiste un mondo più complesso e vario di quanto i nostri schemi mentali possano racchiudere in concetti e conoscenze. Altri studiosi hanno posto l'accento sulla curiosità epistemica, rintracciando nel *thàuma* un vissuto umano comune a tutti e indispensabile per apprendere. Non c'è apprendimento senza stupore: "così la meraviglia accende la mia curiosità, mi fa riconoscere la mia ignoranza, mi instrada su un terreno che non è previsto da quelli che percorro giornalmente. Poi, percorrere questo sentiero non è più opera della meraviglia, ma della curiosità intellettuale, dello studio, della voglia di esplorare" (Zacchini, 2015, 5). Sia chiaro, il *thaumàzein* non è sinonimo di conoscenza: per apprendere, non è certo sufficiente meravigliarsi; servono metodo, sforzo, impegno, disciplina e molto altro. Da parte delle scuole, servono soprattutto delle progettualità in grado di motivare e stimolare allievi e studenti. Tutto ciò pone di fronte a nuove sfide, considerando anche che quella delle arti è una dimensione educativa difficilmente misurabile, in cui gli obiettivi formativi non si esauriscono nell'apprendimento di una certa tecnica (di recitazione, esibizione musicale, disegno, ecc.) ma includono aspetti più intimi connessi con la crescita dell'individuo e lo sviluppo della personalità. Facciamo qualche esempio. Come valutare i livelli di apprendimento di allievi e studenti? Il sistema della votazione numerica usato per valutare un compito di matematica quanto può essere adeguato per valutare una performance teatrale o musicale? Come valutare la qualità di un intervento formativo? In base a quali parametri? Quali fattori contribuiscono maggiormente alla sua riuscita?

Questa rapida incursione sulla nozione di *thàuma* è parsa opportuna per contestualizzare l'importanza assegnata alle arti da alcuni dei massimi interpreti della cultura occidentale del passato e del presente. Dal punto di vista normativo, molti provvedimenti dell'Unione Europea sottolineano la funzione dell'arte, anche per rafforzare lo spirito critico e la creatività; tra i più recenti: la *Nuova agenda europea per la cultura* (2018) e STARTS (Science, Technology & the Arts), l'iniziativa della Commissione Europea lanciata nel 2019 nell'ambito del programma di ricerca e innovazione Horizon 2020. In linea con le politiche educative europee (Eurydice, 2009), l'Italia si è dotata di un apposito dispositivo dedicato alla promozione della cultura umanistica e artistica, il *Piano triennale delle arti* (D.lgs 60/2017, art. 5), che segna una netta linea di demarcazione rispetto al passato,

ponendosi come autentico manifesto di politica educativa. Infatti, la tradizione educativa italiana si è mostrata, almeno in passato, poco incline a cogliere e valorizzare nella scuola il potenziale formativo delle arti, in particolare del teatro e della musica: dimensioni educative che per lungo tempo sono state ritenute secondarie rispetto ad altre discipline del curriculum. Basti pensare che nel primo ordinamento scolastico italiano (Legge Casati 1859) non si accenna né al teatro né alla musica, relegando quest'ultima alle accademie e ai conservatori, introdotti da Napoleone. Del resto, come precisano Badolato e Scalfaro, “gli orientamenti pedagogici di quegli anni sono racchiusi in modo compiuto nel pensiero di Francesco De Sanctis, ministro dell'Istruzione già nel 1861 e poi ancora dal 1878 al 1880: l'illustre letterato il 24 aprile 1885 suggerì dalle colonne del giornale ‘L'Italia’ al ministro Giuseppe Natoli di non caricare alunni e professori di materie superflue (come il ballo e la musica) che non producono “valentuomini, ma buffoni” (2013, 88).

5. La radice dolcissima: fare arte a scuola

L'analisi quali-quantitativa dei dati relativi alle attività di teatro e/o musica realizzate dalle scuole aderenti al PON 2014-2020 ci ha permesso, come accennato, di osservare migliaia di progetti. Contestualmente, abbiamo osservato alcune ricorrenze che ci hanno guidato nella definizione di un set di elementi che ipotizziamo essere determinanti ai fini della qualità degli interventi formativi resi disponibili. Per verificarne la validità, nella seconda fase della ricerca, abbiamo selezionato un numero circoscritto di esperienze, in tutto sei, e le abbiamo sottoposte a studio di caso. Il lavoro, sebbene sia ancora in corso e permangano quindi degli interrogativi aperti, mostra delle evidenze empiriche che confermano le ipotesi avanzate sulla base delle quali occorre condurre ancora degli approfondimenti.

Tra gli elementi che si ipotizzano essenziali per la buona riuscita degli interventi formativi (Figura 1), in primo luogo figura l'aver maturato una visione della scuola come autentica comunità educante (Epstein & al. 2018), capace di operare in sinergia con i soggetti del territorio e gli altri attori di sistema: non solo docenti e personale ATA, ma anche famiglie, ex studenti della scuola, associazioni culturali, istituzioni pubbliche, imprese, mondo del volontariato, organizzazioni del terzo settore, parrocchie, circoli. Sono tutte quelle figure di una zona, di una città, di un quartiere, di un paese, che operano sul territorio con scopi diversi ma che collaborano per un obiettivo comune, partecipando alla realizzazione degli spettacoli allestiti dai ragazzi, ad esempio aiutando negli aspetti tecnici o nella fornitura dei materiali per la produzione dei costumi, delle maschere, degli elementi scenografici, per la predisposizione degli impianti elettrici e del suono, ecc. La centralità della comunità educante si esprime nella collaborazione fattiva dell'intero insieme di soggetti, della scuola e del territorio.

Un altro elemento determinante è rappresentato dalla capacità della scuola di adottare approcci educativi e metodologie didattiche che valorizzino le attività di tipo pratico-creativo, superando il tradizionale modello trasmissivo del sapere, basato sul monolite della lezione frontale. Le arti si studiano ma vanno anche praticate, per un coinvolgimento attivo degli studenti, che possono così giocare con il corpo e la loro fisicità, scoprire ed esprimere i loro talenti, le attitudini e vocazioni personali. Pensiamo a quelle esperienze in cui allievi e studenti scrivono i testi dei grandi classici in chiave moderna, rivisitandone anche la messa in scena, producono gli oggetti di scena (marionette, maschere, ecc.) e i materiali pubblicitari (locandine, manifesti), gestendo in autonomia l'allestimento degli spettacoli sotto la guida dei docenti, che assumono così il ruolo di *coach*.

Un altro elemento importante consiste nel superamento della classe come unità organizzativa della didattica, tema ora di particolare attenzione della politica educativa (PNNR, 2021), attraverso l'introduzione di gruppi flessibili di apprendimento e la personalizzazione del percorso, anche operando nella modalità del *peer to peer* (Landi, 2004): alunni e studenti lavorano insieme fra classi, scuole e cicli di istruzione diversi. Pensiamo, ad esempio, alla costruzione di un'orchestra in cui ciascun allievo o studente può scegliere sia lo strumento musicale che intende suonare, sia il proprio ruolo all'interno del gruppo, con una conseguente differenziazione dei percorsi formativi di ciascuno.

Risulta, inoltre, fondamentale un altro fattore: il riconoscimento del valore culturale dell'arte a scuola, aspetto che può essere sviluppato valorizzando sia le vocazioni del territorio, sia l'intrinseco potenziale dell'esperienza artistica nel percorso di apprendimento degli studenti. La partecipazione della scuola alla vita culturale del territorio locale si traduce nella capacità di condurre gli allievi e gli studenti al di fuori dalle quattro mura dell'edificio scolastico, guidandoli nella realizzazione di rappresentazioni artistiche, teatrali e/o musicali, con performance e spettacoli allestiti nei luoghi pubblici della città. Dunque, non solo un movimento che porta la comunità locale dentro la scuola, ma anche viceversa: la scuola diviene un'agenzia culturale e trova nella città un laboratorio a cielo aperto in cui i ragazzi, mostrando ciò che hanno imparato, si rendono anche attivi protagonisti nella creazione di eventi culturali e artistici. Un altro elemento significativo ai fini del successo degli interventi formativi consiste nella chiara visione da parte della scuola del valore formativo dell'esperienza artistica dello studente sotto vari punti di vista: sociale, civico, identitario, della sfera psico-affettiva, emotiva e relazionale. Proseguendo, va poi evidenziata l'importanza di saper progettare e realizzare percorsi formativi di natura inter-artistica, orientati cioè alla commistione delle diverse forme espressive: musica, teatro, danza, poesia, cinema, arti figurative, ecc. In tale scenario, l'arte a scuola diviene una *koinè* in grado di alimentare quel felice connubio tra linguaggi in cammino che costituisce l'essenza, la radice dolcissima di qualunque cultura.

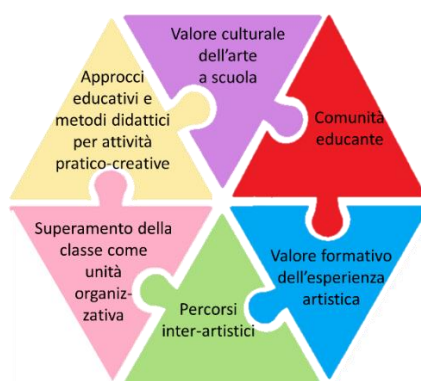


Figura 1 – Elementi essenziali per la realizzazione di interventi formativi di arte a scuola

6. Conclusioni

In conclusione, gli elementi succitati intendono contribuire all'evoluzione del dibattito in corso sui temi della creatività e della didattica delle arti nella scuola italiana, anche con l'obiettivo di pervenire alla proposta di un eventuale modello educativo di riferimento. A tale riguardo, occorre infine accennare a un aspetto di grande interesse emerso dalla ricerca attualmente in corso: nelle

esperienze osservate, è stato riscontrato che la didattica delle arti ha innescato o favorito, in modo più o meno intenzionale, l'attivazione di processi di innovazione scolastica. L'arte si configura così come un vettore di innovazione per la scuola, promuovendo un ripensamento dell'agire educativo a tutto tondo: dei metodi didattici, degli strumenti, degli spazi e dei tempi di apprendimento.

Riferimenti bibliografici:

- Ausubel, D. P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano: FrancoAngeli.
- Badolato, N., Scalfaro, A. (2013). L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 3, p. 87-99.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Berlin: Waxmann Verlag.
- Berti, E. (2007). *In principio era la meraviglia. Le grandi questioni della filosofia antica*, Roma-Bari: Laterza.
- Cicchini, G. M., Benedetto, A., Burr, D. C. (2021). Perceptual history propagates down to early levels of sensory analysis, *Current Biology*, 6, pp. 1245-1250.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Roma: Raffaello Cortina Editore.
- Dallari, M. (2009). *Educazione musicale e costruzione di identità*. In Anceschi A. (eds.). *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*. Torino: EDT.
- Dallari M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*, Trento: Il Margine.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio*, Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose*, Milano: Adelphi.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60. Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Epstein, J. L. & al. (2018). *School, family, and community partnerships*, Thousand Oaks: Corwin.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019) *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67).
- Finelli, R. (2018). *Per un nuovo materialismo. Presupposti antropologici ed etico-politici*, Rosenberg & Sellier editore.
- Freud, S. (1977). *L'io l'Es e altri scritti*, in *Opere*, Vol. IX (pp. 187-249). Torino: Bollati Boringhieri.
- Gallese, V. (2007). Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata, *Culture teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*, 16, 13-38.
- Gamelli, I. (2012), *Pedagogia del corpo*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gastaldi, S. (2019). *Meraviglia e conoscenza alle origini della filosofia*, in "I castelli di Yale", VII, pp. 5-6.

- Grotowski, J. (2014). *Testi 1954-1998. Volume I La possibilità del teatro (1954-1964)*, Lucca: Volo Publisher.
- Guiducci, M. G. (2007). Teatro e neuroscienze: elementi per una neurobiologia della scena, *Culture teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*, 16, 39-71.
- James, W. (1884). What is an emotion?, *Mind*, 9, 188-205.
- Landi, M. (2004). *Educazione paritaria*. In Dalle Carbonare, E., Ghittoni, E., Rosson, S. (eds.), *Peer educator. Istruzioni per l'uso*, Franco Angeli, Milano, pp. 56-80.
- Mado Proverbio, A. (2019). *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Bologna: Zanichelli.
- Napolitano Valditara, L. M. (2014). Meraviglia, perplessità, aporia: cognizioni ed emozioni alle radici della ricerca filosofica, *Thaumàzein*, 2, pp. 127-179.
- Risoluzione del Parlamento europeo dell'11 dicembre 2018 sulla nuova agenda europea per la cultura (2018/2091(INI)).
- Oliva, G. (2015). Il teatro come strumento di formazione umana nello sviluppo della creatività e della crescita personale. *Scienze e ricerche*, 10, pp. 15-21.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*, 2021.
- Pinotti, P. (1989). *Aristotele, Platone e la meraviglia del filosofo*. In D. Lanza e O. Longo (eds.), *Il meraviglioso e il verosimile tra Antichità e Medioevo*, Firenze: Olschki, pp. 29-55.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi.
- Rete Eurydice (2009). *L'educazione artistica e culturale a scuola in Europa*. Agenzia esecutiva "Istruzione, audiovisivi e cultura".
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Severino, E. (2005). *Scuola e tecnica*, Università degli Studi di Parma, Facoltà di Architettura.
- Toporkov, V.O. (1998). *Stanislavskij alle prove, gli ultimi anni*, Roma: Ubulibri.
- Vacis, G. (2002). *Awareness*, Rizzoli: Milano.
- Zacchini, S. (2015). *Meraviglia e filosofia*, in Cableri L. e Bacciocchi R. (eds.) *The XXI Century Cabinet of Curiosities*, Arezzo: Theatrum Mundi, p. 4-5.
- Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement, *Emotion*, 8, pp. 494-521.
- Zuliani, S. (2019). *Nuove stanze della meraviglia, musei e mostre che incantano*, in AA.VV., *Storia della critica d'arte. Annuario della S.I.S.C.A. 2018*, Milano: Scalpendi editore, pp. 533-543.

