



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: Maggio 2020**

©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](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The Art of Theatre at the Heart of Society 5.0**  
**L'arte del teatro al cuore dell'educazione nella società 5.0<sup>1</sup>**

*di* Claudia Chellini

Ricercatrice Indire-Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa,

[c.chellini@indire.it](mailto:c.chellini@indire.it)

*di* Giovanni Carli

Educatore teatrale

[tdsteatro@gmail.com](mailto:tdsteatro@gmail.com)

*di* Adalinda Gasparini

Psicoanalista

[adalinda.gasparini@alaaddin.it](mailto:adalinda.gasparini@alaaddin.it)

**Abstract**

A Japanese Ministerial Commission provided the guidelines for a global reform of the Educational System, to prepare students for the challenges of society 5.0; the heart of the technical-scientific training is the human factor: professional development of teachers and enhancement of the arts (MEXT, 2017, 2018). Virtual and global dimensions are today massively influential in the identity formation – individual and collective; they will sure increase in the super-smart society. To educate in art and through art, particularly the

---

<sup>1</sup> Anche se l'articolo è frutto di un lavoro comune tra gli autori, il paragrafo 1 è da attribuirsi a C. Chellini, il 2 e il 3 a G. Carli e il 4 a A. Gasparini.

theatrical-performative art, involving the body, can give a border space between visible and invisible, reality and imagination. Theatre links discipline and fancy, it arouses curiosity and divergent thinking, allowing unexpected questions, creative ways, and new discoveries. It may be a way to enable students to lead changings, instead of being their passive users.

**Keywords:** art, theatre, education, theatre-education

In Giappone una Commissione ministeriale ha fornito le linee per una riforma globale del sistema educativo, che prepari alle sfide della società 5.0. La formazione tecnico-scientifica deve avere al centro il fattore umano: sviluppo professionale dei docenti e valorizzazione delle arti (MEXT, 2017, 2018). Le dimensioni virtuali e globali, già massicciamente influenti nella formazione identitaria, individuale e collettiva, aumenteranno nella *super-smart society*. Educare all'arte e con l'arte, specialmente teatrale-performativa, che coinvolge il corpo, potrebbe offrire uno spazio di confine fra visibile/concreto e invisibile/immaginario. Il teatro lega disciplina e fantasia, suscitando curiosità stimola un pensiero divergente, apre a domande impreviste, a percorsi creativi e a nuove scoperte, fornendo strumenti che permettono di vivere come soggetti del cambiamento, non come suoi fruitori passivi.

**Parole chiave:** arte, teatro, educazione, teatro-educazione

### 1. Educazione, arte, creatività

Nel 2017 Yoshimasa Hayashi, divenuto Ministro dell'Educazione, Cultura, Sport, Scienza e Tecnologia giapponese, istituì una commissione di esperti per valutare quali riforme fossero necessarie al sistema educativo universitario per rispondere alle esigenze della società 5.0. Da quel lavoro emerse che, per poter formare giovani in grado di guidare i rapidi cambiamenti di una società caratterizzata dalla capillare diffusione tecnologica, è necessario puntare sul fattore umano, e in particolare sullo sviluppo professionale dei docenti e sulla valorizzazione delle arti liberali nel loro complesso (MEXT, 2017, 2018).

Questa posizione sembra accogliere anche quanto emerso dalle conferenze mondiali promosse dall'UNESCO sull'educazione artistica, intendendo con questa espressione educazione alle arti e con le arti. La prima, svoltasi nel 2006 a Lisbona, ha prodotto una *Road Map* che a partire da alcuni principi di base, traccia un percorso per lo sviluppo dell'educazione artistica nei sistemi di istruzione. In tale documento si afferma: “[I]ntroducing learners to artistic processes, while incorporating elements of their own culture into education, cultivates in each individual a sense of creativity and initiative, a fertile imagination, emotional intelligence and a moral “compass”, a capacity for critical reflection, a sense of autonomy, and freedom of thought and action. Education in and through the arts also stimulates cognitive development and can make how and what learners learn more relevant to the needs of the modern societies in which they live” (UNESCO, 2006).

Nell'Agenda di Seul, redatta nel 2010 a conclusione della seconda conferenza mondiale, si ribadisce questo concetto, specificando che l'educazione artistica può “dare un contributo

diretto alla soluzione delle sfide sociali e culturali del mondo contemporaneo” (UNESCO, 2010). Tra le strategie e le azioni individuate per raggiungere questo obiettivo troviamo la promozione dell’educazione artistica nei percorsi di tutte le scuole, per favorire la capacità creativa e innovatrice delle persone e formare una nuova generazione di cittadini creativi (UNESCO, 2010).

Abbiamo ricordato i principi espressi dall’UNESCO perché crediamo che quanto il ministero giapponese ritiene imprescindibile per la formazione accademica possa valere in generale per tutti i gradi del sistema educativo. L’imprevedibilità delle trasformazioni portate dalla diffusione delle sempre più raffinate innovazioni tecnologiche muoveva la riflessione già nel 2006. Immaginando oggi le caratteristiche di una società *super-smart*, non possiamo non tenere conto dell’imprevedibile: non sappiamo quali conseguenze avrà sulle strutture sociali la quotidiana convivenza con un apparato tecnologico-digitale pervasivo, non sappiamo nemmeno come si configureranno le tecnologie o il mondo del lavoro. Quello che sappiamo (o comunque riteniamo immaginabile) è che i giovani adulti di domani si troveranno ad agire in un contesto anche molto diverso da quello che li ha circondati nel periodo della loro formazione. Ed è in questo diverso, sconosciuto contesto che dovranno costruire la loro professionalità, la loro vita.

Può l’arte contribuire a formare donne e uomini capaci di affrontare tutto questo? O meglio, l’educazione all’arte e con l’arte può fornire gli strumenti intellettuali e le competenze necessarie ad attraversare non solo la complessità culturale del nostro tempo, ma anche quella del prossimo futuro? La riflessione sull’arte e sull’educazione artistica condotta a partire dal Novecento ha al centro l’idea che l’arte, coinvolgendo corpo e mente, emozione e razionalità, pensiero e azione, regole e trasgressione, possa giocare un ruolo chiave nella formazione di alunni e studenti, favorendo la crescita della persona nel suo complesso, orientandola allo sviluppo della creatività, intesa come “capacità di riconoscere tra pensieri e oggetti connessioni originali, di produrre e proporre, nelle idee e nelle azioni, innovazione e cambiamenti” (Dallari Francucci, 1998, 76).

Come ricorda Antonio Damasio in apertura della conferenza di Lisbona che abbiamo citato, “arts and humanities education actually fosters the imagination that is necessary for innovation. Without the richness that comes from traditional narrative, and the traditional exercise and experience of arts and humanities, it is unlikely that human beings will develop the kind of imagination and of innovative, intuitive thinking that will lead to the creation of the new” (Damasio, 2006, 15).

Immaginazione, intuizione, innovazione sono concetti che abitano il campo semantico della creatività, quella capacità che, grazie alla duttilità con la quale elabora gli stimoli e connette le informazioni, ci proietta nel futuro dandogli forma, modificando così l’assetto del presente (Dewey, 2010; Vygotskij, 2011).

L’aspetto che qui ci interessa sottolineare è la funzione sociale di un’educazione alla creatività operata attraverso l’arte che per sua natura presuppone un pubblico con il quale dialogare.

Un’educazione siffatta porta a trovare soluzioni originali, che in genere si oppongono agli stereotipi vigenti e, percorrendo strade sconosciute, mettono di fatto in discussione il pensiero o il sentire convenzionali. Eppure, pur nella loro trasgressività, queste soluzioni originali

possono risultare socialmente accettabili, se e in quanto apportano un arricchimento culturale per tutti (Dallari Francucci, 1998).

“When we think about the best that we can do in terms of reasoning and creativity, we realize that emotion is literally in the loop of reason and decision making.” (Damasio, 2006, 7-8). Come argomentano le neuroscienze (Damasio, 2018) e una parte della filosofia del Novecento, in particolare quella fenomenologica e quella neostoica (Valbusa Mortari, 2017), i processi cognitivi e affettivi sono inestricabilmente intrecciati, anche in quegli ambiti in cui penseremmo che emozioni e sentimenti abbiano un peso minore. Cosa c’entrano gli affetti con la matematica o l’ingegneria o l’informatica? Si tratta di calcolare, misurare, programmare. Queste affermazioni non tengono in debito conto il fatto che gli affetti hanno una funzione aggettivale: qualificano quanto ci accade, lo classificano, gli attribuiscono un valore. Parlare di educazione affettiva, non ha solo a che fare con l’educazione della capacità di scegliere in studenti che domani dovranno confrontarsi con dilemmi etici suscitati da nuovi ritrovati tecnologici. L’educazione affettiva riguarda tutti e la capacità di operare scelte consapevoli ha a che fare anche con l’esercizio della cittadinanza, oltre che con l’uso oculato di strumenti di espressione come i social di oggi e i dispositivi che esisteranno domani. L’arte nei percorsi educativi illumina di una luce specifica i processi affettivi, consentendo ai discenti di nominare e sperimentare emozioni e sentimenti nel contesto protetto del laboratorio nel quale ci si può confrontare con l’imprevedibile e il rischio, esprimendosi con una pluralità di linguaggi, avendo la possibilità di lasciarsi attraversare da emozioni anche violente, di fronteggiarle, di gestirle.

Tra le arti, quella teatrale combina due caratteristiche che possono trovarsi anche in altre arti, ma non simultaneamente. Innanzitutto il teatro richiede il coinvolgimento contemporaneo di molti canali di comunicazione ed espressione: linguaggio verbale e non verbale, tatto, udito, vista. Come nella nostra quotidianità, con la differenza che durante il percorso educativo si dà a lungo la possibilità di *rifare la scena*, provando e riprovando a *re-citare* una certa situazione per trovare il modo che meglio ci attiene o per sperimentare soluzioni anche molto lontane dal nostro abituale comportamento.

Inoltre il percorso formativo tipico delle attività teatrali comporta sempre un lavoro su di sé. Per diventare attori, come per giocare al teatro nel contesto scolastico, ci si allena ad ascoltare le proprie emozioni, a percepire come il proprio corpo si muove nello spazio, ad affrontare l’improvvisazione. Ci si allena a correre il rischio in un contesto incerto.

“L’arte teatrale, infatti, coinvolge l’uomo nella sua globalità, nella sfera emotiva, intellettuale e fisica; lo sostiene come essere multimediale dotato di parola, vista, udito, tatto; lo avvolge nella sua individualità con il lavoro su se stesso, nella dimensione del piccolo gruppo con la relazione con i compagni, e contemporaneamente dona la percezione della comunità nell’incontro con il pubblico” (Oliva, 2010, 244).

## **2. Il teatro e la sua dimensione relazionale**

Il teatro è quell’arte che, per e tramite l’attore, disegna una relazione con se stessi, l’altro e il contesto. Nel teatro appartenente al mestiere dell’arte scenica vera e propria, questa relazione è giocata o, per meglio dire, mascherata, da personaggio. In questo tipo di teatro si comprendono tutti i mestieri della scena - dalla lirica, al teatro danza, alla danza tout court - nonché il pubblico e la società che partecipa all’evento spettacolare.

Nel tipo di teatro che invece ci preme qui trattare, ovvero quello del teatro-formazione, che comprende anche il teatro a scuola (come quello aziendale, quello sociale e di comunità, ad esempio), il personaggio quasi non esiste, o comunque non è centrale: non è lui, la sua umanità, la sua storia, che salta agli occhi, che attira su di sé l'attenzione. Anche il pubblico è particolare, spesso gioca lui stesso al teatro: normalmente dove il teatro si fa strumento formativo, il pubblico è sia attore che spettatore, testimone attivo e passivo insieme.

La relazione che viene giocata è tra attori che sono pubblico di se stessi, ed è proprio in questa relazione che si investe e si rischia facendone teatro, mascherando, mai completamente, il proprio sé di fronte agli altri, non più mero pubblico, ma compagni di gioco, compagni di lavoro. Il contesto con il quale ci si relaziona è quello vero, del qui ed ora, quello che ospita le quotidiane relazioni sociali.

Tutto ciò non toglie che si possa comunque giocare a questa particolare forma di teatro attraverso veri e propri testi, operazioni registiche, finzioni teatrali, personaggi; tuttavia vi è una differenza grande tra l'investimento di sé che fanno un attore o un'attrice e quello di coloro che invece giocano al teatro-formazione. Questi ultimi lasciano sempre visibile, scoperta, una parte di sé, non abbandonano mai completamente la consapevolezza di fare teatro di se stessi, almeno in parte, una buona parte.

Si comprende come sia centrale, in questo tipo di contesto formativo, il percorso esperienziale e di crescita, e questo, vorremmo dire, a prescindere dalla qualità di quanto erogato: buono o cattivo che sia, sempre si investe, più o meno generosamente, il nostro sé, lo si perturba con un'esperienza che ci obbliga a una comunicazione che coinvolge tutta la nostra psico-fisicità; ci si espone, e quasi si viene obbligati a farlo dallo stesso strumento del teatro che, per sua natura, pone di fronte a una crisi, etimologicamente intesa come scelta, decisione da prendere. Non è di fondamentale importanza che vi sia o meno una restituzione finale, che il percorso sia proposto in ambito curricolare, extracurricolare, in contesti di formazione sociali o lavorativi; che sia per bambini, ragazzi o adulti, sempre è il nostro sé al centro della questione relazionale, olisticamente inteso e senza possibilità di fuga. Il teatro infatti è un linguaggio, una forma di comunicazione. Se è vero che non si può non comunicare (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971), nel teatro-formazione non si può non manifestarsi: rifiutarsi di salire sul palco è comunque un atto, un modo per esprimere qualcosa di sé.

La riflessione sulla valenza formativa di questo tipo di strumento e sul suo significato in una società sempre più affollata di *smart object*, quale quella 5.0, si inserisce qui. Si può pensare al teatro come a un antidoto alla deriva distopica di quanto descritto da Trentmann in *Empire of Things*: “il senso di identità, la politica, l'economia e l'ambiente sono plasmati indiscutibilmente da cosa consumiamo e dal modo in cui lo facciamo” (2017, 8).

Il teatro è provare o, ancora meglio, errare (nel duplice senso di vagare e sbagliare) tra tentativi diversi di soluzione a un problema, di un conflitto sempre relazionale (Chellini Carli, 2019). In teatro si prova e si riprova intessendo sempre nuove relazioni attraverso l'applicazione di nuove strategie, memori fisicamente ed emotivamente dei risultati precedenti; tali tentativi si stratificano e si sintetizzano in quello che può essere di volta in volta considerato come un risultato finale. Questo processo, noto in ambito educativo come *learning by discovery* (Bruner, 2015), applicato al teatro produce una ricapitolazione del sé operata dalla necessità nei confronti del caso: la necessità è quella di risolvere un conflitto,

nato dal fatto stesso di mettersi in mostra, e il caso è rappresentato da quanto accade nel qui ed ora, che conserva sempre un grado di imprevedibilità. Si tratta di mettersi in mostra con una volatilità, quella dell'arte teatrale, e attraverso una metafora che, come nota Mafra Gagliardi, “prima di essere un dispositivo linguistico, del linguaggio, è un procedimento mentale, un mettere in rapporto delle cose diverse, cercando un elemento unitario che permette una loro [dei fruitori teatrali] comprensione. È una forma trasgressiva del linguaggio, che non segue i moduli della causa ed effetto, ma spinge per immaginazione, o quasi per illuminazione, a rivelare quello che sta sotto al linguaggio.” (Gagliardi, 2014).

Il risultato teatrale è paragonabile alla benevola sintesi che la memoria opera sul passato.

A questo punto dobbiamo porci due questioni.

Prima questione: questo investimento formativo può essere favorito/aiutato dagli oggetti connessi alla rete?

Seconda questione: quale spazio possiamo immaginare per questa dimensione di crescita emotiva e relazionale nella *super-smart society*?

Se l'essere umano è ancora un animale sociale, il suo teatro è sociale e soprattutto comunitario, proprio in forza della relazione che sta a suo fondamento. Come dice Mafra Gagliardi citando alcune risposte ricevute in una sua ricerca: “l'andare a teatro è uno dei pochi contesti comunitari e ci sono delle frasi che lo rivelano indirettamente: *andare a teatro e stare a teatro è come andare in un bar e bere la birra con gli amici, è come andare allo stadio, è come andare in un posto dove ci si diverte*” (Gagliardi, 2007).

Dunque sembra che non possano bastare i social, non possano essere sufficienti le relazioni *smart* o virtuali prive di presenza, sembra che il teatro, come spazio sociale, offra quel qualcosa in più in quanto presenza che si mostra e viene osservata: il teatro è relazione proprio perché costituito da una presenza che si mostra e una che osserva, “non separa più l'attore dal pubblico, lo spettacolo dallo spettatore, ma li comprende entrambi” (Brook, 1998). Rimuovere, escludere, dimenticare questo aspetto vuol dire esporsi al rischio delle moderne patologie legate al disagio sociale, e questo è verificabile non solo in ambito scolastico e giovanile, ma anche in età adulta: “in Europa la percentuale è del 2,3%. Le femmine sono maggiormente soggette all'ansia sociale rispetto ai maschi e tale differenza è più marcata nella fascia adolescenziale e nei giovani adulti” (DSM 5, 2014).

Si può forse rintracciare una sensibilità a questo problema nel D.Lgs. 60/2017, che promuove la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti quali requisiti fondamentali del curricolo e propone la realizzazione di un'articolata azione di sistema che prevede sia la formazione per i docenti, sia un'ampia attività di documentazione e diffusione di pratiche efficaci sotto il profilo sia organizzativo sia dei risultati di apprendimento.

Certo esistono molte *app* come *Tinder*<sup>2</sup> con oltre cinquanta milioni di utenti attivi in 196 paesi, ma l'educazione emotiva non è resa *smart* dalla società 5.0, dalle *cose intelligenti* che non aiutano a discernere il vero dal non vero<sup>3</sup> (Stanislavskij, 1996, 2014), che non hanno (per quanto ne sappiamo) l'apertura e la potenza del dubbio cartesiano. L'intelligenza artificiale non presenta stati intermedi tra 0 e 1; tra *sento* e *non sento* non prevede il *mi sembra di*

---

<sup>2</sup> Treccani online, <http://www.treccani.it/enciclopedia/tinder> ultimo accesso 18/02/2020.

<sup>3</sup> *верю/не верю*, *Veryu/nie veryu* - Ci credo/non ci credo era la celebre frase con cui Stanislavskij incalzava i suoi attori spingendoli alla ricerca della verità, ossessione e utopia di tutta la sua ricerca.



*sentire...*, non prevede una posizione tra il reale e il virtuale, che è la dimensione propria del teatro e dell'immaginazione, tra il visibile e l'invisibile.

Anche recenti produzioni cinematografiche, *Her* (Jonze, USA, 2013), *The circle* (Ponsoldt, USA, 2017), l'ormai storico *The Truman show* (Weir, USA, 1998), affrontano il tema della compagnia *smart*, dello iato, anche piccolo, tra la relazione con l'umano e la stessa simulata o virtualizzata dalla tecnologia, una tecnologia che vuole essere quasi umana, un'intelligenza artificiale che ambisce a essere anche emotiva e relazionale e che però sempre fallisce.

Il teatro fornisce un setting nel quale è possibile una perturbazione del sé relazionale, al quale si prendono le misure, sottoponendolo a una sorta di testing, a una riflessione che si esperisce e che propone, facilitandolo, un cambiamento. Sono teatri di fatto il setting psicoanalitico, l'arte in generale, gli sport. Si può considerare un teatro per l'epifania del sé ogni contesto dove viene messo a misura chi io sia davvero, ma il setting teatrale fa un passo in più, fa spazio al sé nella relazione, non solo autoriflessa, ma anche nel conflitto con l'altro e gli altri, tra il sé e il contesto nel qui ed ora che può essere simulato e virtuale e mai falso, dove "immaginazione non significa menzogna!" (Pennac, 2013).

L'invisibile umano, dalla dimensione onirica a quella etica, alla fede religiosa e alla superstizione, non è irreali: un incubo può alterare in maniera pericolosa la pressione sanguigna e per un ideale si può morire. Queste dimensioni hanno di fatto un peso e agiscono con concretezza causando effetti; sono dimensioni ambite, si potrebbe dire, ma mai raggiunte, mai rese *smart*, mai neppure minimamente appagate dall'ambiente virtuale e tecnologico. Laddove i contatti diventano enormemente più veloci, i bisogni aumentano, la necessità umana di contatto e di relazione si fa più intensa e la sofferenza resta perché non muta e non si riduce la distanza vera tra le persone.

Già oggi la *smart society* agisce sulla risoluzione dei problemi (tempo, energia, denaro) e presumibilmente la *super-smart society* farà ancora meglio; l'arte, dal canto suo, fa del porre problemi la sua forza principale. Tra le arti, tutte le arti, ognuna con la sua specificità, il teatro mette al centro il proprio problema: quello della relazione dal vero e in presenza. Una sorta di palestra che non può essere sostituita da un *virtual coach* poiché viene richiesto e agito un ascolto empatico, una misura di ciò che sembra accadere di umano tra gli umani e che per questo è forse invisibile agli occhi, una dilatazione e un accrescimento dell'io che necessita di una cura in presenza.

Gli *smart object* possono occuparsi di incontri, non d'amore. Per quanto ne sappiamo.

### 3. Giocare al teatro, giocare alla vita

In una nostra ricerca<sup>4</sup>, tutt'ora in corso, è possibile rintracciare alcune peculiarità del mezzo teatrale in ambito formativo, soprattutto riferendolo a ciò che di imprescindibilmente umano esso media nelle relazioni e che riteniamo fondamentale anche e soprattutto in un contesto altamente tecnologico come quello prefigurato dalla società 5.0.

---

<sup>4</sup> L'universo di riferimento è formato dai partecipanti a corsi di teatro svolti in qualsiasi ambito. Il campione è dinamico e semi-controllato: il questionario è somministrato agli allievi di corsi teatrali di Firenze e Pistoia (campione controllato), che a sua volta lo somministrano a ulteriori contatti (campione non controllato). Questo permette l'espansione del campione anche in regioni diverse da quella di partenza, fornendo un dato sulla rete che il fare teatro crea a livello nazionale.

Tale ricerca indaga, attraverso la somministrazione di un questionario on line, quanto il teatro crei orizzonti d'attesa e stimoli curiosità verso una dimensione di messa in gioco misteriosa, imprevedibile.

Il questionario è stato preparato tenendo presente la multisensorialità, ma soprattutto la complessità alla quale il gioco teatrale obbliga, indagandole attraverso la richiesta di una metafora, in due item: *Fare teatro è come ...*, *Perché teatro?*

Al momento hanno risposto circa 70 persone. Si tratta di un piccolissimo campione iniziale già piuttosto variegato, che comprende studenti (41%) e insegnanti (16%), ma anche medici, ingegneri, psicoterapeuti, operatori olistici, imprenditori, guide turistiche, per il momento provenienti per il 70% dalle città di Firenze e Pistoia (il 15% da altre città toscane, la restante percentuale da altre regioni). La metà circa del campione sta sperimentando il teatro da poco tempo (massimo 3 anni).

Proponiamo di seguito le risposte al primo dei due item.

### **Fare teatro è come ...**

Un mondo parallelo

Vedersi da una diversa prospettiva

Ti cambia facendoti diventare una cosa che non sei

Spogliarsi

Entrare in un pianeta diverso

Vestire l'abito di un'altra persona e scoprire invece che quella sei tu e prima non ti conoscevi

Vivere le vite non vissute

Corteggiare un amante capriccioso: gli dai tutto te stesso

Vivere tante vite in una

Guardarsi allo specchio

Sentirsi vivo

Una ventata di gioventù

Provare altre vite

Urlare a pieni polmoni quello che pensi

Incontrare parti di noi

Essere ubriachi senza aver bevuto un goccio

Un viaggio di vita

Liberarsi da qualche peso

Vivere la vita di un altro

Vivere mille vite

Annaffiare una pianta

Ricerca l'autenticità nella finzione o perdere la finzione davanti l'autenticità

Liberare possibilità

Vivere

Guardarsi le spalle

Spogliarsi senza vergogna

Essere nudi

Vivere altre vite, e guardare le cose da un'altra prospettiva

Ritornare a vivere



Far volare un uccello che sta sempre in gabbia  
Una canoa nelle rapide  
Una seduta psicanalitica  
Esser parte di un sistema di vasi comunicanti  
Scoprirsi  
Entrare in una bolla  
Un'esplorazione  
Allenarsi per l'ascesa ad una montagna altissima  
Potersi stupire ogni giorno per qualcosa  
Vivere altre vite  
Fare teatro è come viaggiare. È stupirsi del nuovo. Vivi come se dovessi morire domani  
Impara come se dovessi vivere per sempre  
Fare un lavoro  
Vivere un ruolo che normalmente non fai  
Un viaggio  
Vivere altre vite  
Essere se stesso con più persone  
Avere tutte le decisioni di quello che potresti diventare in una mano  
Vivere più di una vita  
Teatrare facendo  
È come costruire ponti  
Respirare  
Vivere una vita finta che diventa vera  
Vivere  
Indossare quella maschera che ogni giorno nascondi  
Nuotare nudi in mare aperto  
Giocare alle signore  
Vivere mille volte  
Vivere tante vite  
Fare magie  
Dimenticarmi di me  
Spogliarsi e travestirsi  
Liberare le emozioni  
Giocare alla vita  
Vivere tante vite  
Liberarsi ma anche autopunirsi...  
Vivere all'interno di vari dipinti

#### **4. I gigli dei campi e la rosa del giardino**

L'operaio alla catena di montaggio, il contadino a spingere i buoi con l'aratro, la donna china sulla tinozza piena di panni, sono immagini del passato. Il tempo umano si affranca dai compiti meccanici, delega molte attività alle macchine e alle risorse della *smart society*. Il compito biblico, formulato come una condanna, per il quale l'essere umano dovrà lavorare con gran sudore, pare venir meno, e se il gran dolore del parto resta, il suo rischio mortale è

ridotto come il sudore del contadino e dell'operaio. Eppure nulla ci fa pensare che questo risparmio di sudore e dolore ci avvicini a una condizione edenica, sembra piuttosto che aumentino l'incertezza sulla nostra identità, individuale e culturale, e la difficoltà ad accettare l'altro, il simile/diverso, unendosi a una angosciante incertezza sul futuro della nostra specie, minacciata dall'arsenale atomico e dall'inquinamento, che potrebbero distruggerla con i suoi stessi mezzi.

Le macchine non hanno nulla da suggerirci, essendo estensioni dei nostri arti, che aumentano la nostra presa sul mondo fisico, accelerando e prolungando i nostri movimenti, miniaturizzandoli fino a correggere col laser imperfezioni altrimenti letali del nostro corpo, o estendendoli fino a portarci sulla Luna.

Risuonano attuali le parole scritte da Freud quasi un secolo fa: "L'uomo è per così dire divenuto una specie di dio-protesi, veramente magnifico quando è equipaggiato di tutti i suoi organi accessori; questi, però, non formano un tutt'uno con lui e ogni tanto gli danno ancora del filo da torcere. [...] Le età future riservano nuovi e forse inimmaginabili passi avanti in questo campo che appartiene alla civiltà, e accresceranno ancora la somiglianza dell'uomo con Dio. Pure, nell'interesse della nostra indagine, non dimentichiamo che l'uomo d'oggi, nella sua somiglianza con Dio, non si sente felice." (Freud, 1978, 582)

Anche senza citare i dati spaventosi relativi al consumo di psicofarmaci e di altre droghe illegali, semplicemente guardando in noi stessi e intorno a noi possiamo constatare che il nostro crescente equipaggiamento tecnico e informatico non ci rende felici.

Cresce la domanda di arte, vale a dire di quanto non è possibile quantificare né tradurre in danaro. Chi si aggiudica un capolavoro del passato o della Street Art possiede il diritto esclusivo a contemplarne l'originale, mentre resta impossedibile il miracolo della sua significazione, che attraversa confini temporali e spaziali, e della sua grazia, che si moltiplica aumentando i suoi fruitori. Al contrario, un bene di consumo, qualunque sia il suo valore, si esaurisce per definizione e perde prestigio se aumenta il numero dei suoi fruitori. La réclame di uno spumante italiano, non in grado di competere con gli champagne francesi, di qualità media, lo rendeva desiderabile ammettendo che era *per molti*, ma ricordando che non era *per tutti*.

L'opera d'arte ha una magia che la separa decisamente dai beni di consumo: se i suoi fruitori aumentano, il suo valore cresce.

È come se al suo cuore l'arte, e le discipline artistiche, come il teatro, avessero un generatore che dipende dalla nostra cura o dalla nostra incuria come un giardino dal suo giardiniere. Credo sia questo che differenzia radicalmente la creatura vivente dalla macchina, differenza magistralmente sintetizzata dal biologo e filosofo estone Jakob von Uexküll, considerato fondatore dell'ecologia, ispiratore di pensatori come Heidegger, Lacan, Agamben: "Il meccanismo di qualunque macchina, un orologio, ad esempio, è sempre costruito in modo centripeto. Le singole parti dell'orologio, siano sfere, molle o ruote, devono prima essere costruite, per poi venir messe in una comune parte centrale. Al contrario, la costruzione di un animale, un tritone, ad esempio, procede in senso centrifugo a partire da un embrione, che prima si forma come gastrula e poi struttura nuove gemme di organi. Alla base del processo di formazione, in entrambi i casi, c'è un piano. Quello dell'orologio presiede a un processo centripeto, il piano del tritone a un processo centrifugo. A quanto pare, l'unione delle parti si realizza secondo principi del tutto opposti." (von Uexküll, 2010, 156; tr. nostra)

Dall'evidente diversità, e opposizione, di questi due procedimenti prendiamo spunto per riflettere sul destino della calorosa sollecitazione dei legislatori a introdurre materie ed esperienze artistiche in diversi ambiti educativi. L'impostazione programmatica della relazione del docente con i discenti, dalla scuola dell'obbligo alle accademie più prestigiose, procede in modo più simile al piano di costruzione dell'orologio che a quello del tritone o di una rosa. L'attitudine alla cura autentica del discente, sia in un corso di teatro-formazione per adulti, sia in un'aula scolastica, è presente, ma sottaciuta, lasciata alle doti di sensibilità e intuizione di chi insegna o conduce un gruppo. Per limitarci a un solo esempio, pensiamo allo studio del greco che si affronta al liceo classico: si passano i primi mesi del primo anno studiando le lettere di un alfabeto diverso dal nostro e le regole relative alla posizione di spiriti aspri e dolci e di accenti ossitoni, parossitoni, proparossitoni, ecc. Poi si passa alla grammatica e alla sintassi, ai verbi che in greco hanno sei tempi, sei modi e otto persone... Le nozioni, per chi non si è scoraggiato, vengono poi assemblate come i pezzi dell'orologio, e chi avrà custodito in cuor suo il piacere di sentir risuonare quella magnifica lingua antica e sorgiva, sentirà e vedrà sbocciare la rosa, quando finalmente leggerà Saffo e Omero.

È lecito temere difficoltà tali da rendere vana l'introduzione del teatro nella scuola come attività curricolare se si pensa che negli anni immediatamente precedenti le cattedre di storia dell'arte, materia già insegnata in poche scuole e per poche ore, sono state drasticamente ridotte. Insensate o almeno vane le lamentazioni sulla scarsità dei fondi, la cattiva volontà dei politici, l'inerzia degli insegnanti affezionati a un ruolo e a un metodo ormai inefficaci, o il crescente disinteresse dei discenti – lamentela praticata da tanti insegnanti, nella scuola dell'obbligo come ai massimi livelli accademici. I genitori, fino a qualche decennio fa riverenti verso gli insegnanti dei loro figli, reagiscono anche violentemente a qualunque intervento che appaia lesivo della loro dignità o di quella dei loro figli. Gli insegnanti spesso considerano troppo permissiva o sbagliata l'educazione familiare, distraendosi dal loro compito quanto i genitori che dedicano troppo tempo a criticare il loro lavoro.

Per leggere questo disagio criticamente dobbiamo resistere alla tentazione di schierarci a favore di una parte contro l'altra, sia genitori contro insegnanti, sia viceversa. Né ha alcuna utilità considerare come opportunistica la riforma proposta da una parte politica, decretandone il fallimento. Ma se non vogliamo confidare nell'arrivo di Babbo Natale o della Befana dobbiamo interrogarci sul rischio che l'introduzione dell'arte nella scuola non riduca come si spera l'infelicità e il senso d'inutilità che assedia tanti discenti e tanti docenti.

Il piano centrifugo presente nell'insegnamento, scolastico ed extra-scolastico, sfugge all'esame quantitativo: dipende dalla passione dell'insegnante, dalla sua intelligenza, dal suo intuito, dalla sua capacità di apprendere continuamente più che dalla quantità delle sue competenze. L'introduzione massiccia di metodi quantitativi, centripeti come il piano di costruzione dell'orologio, per valutare e testare docenti e discenti, ha probabilmente ridotto lo spazio del piano centrifugo. Analogamente, nella odierna società consumistica, ciò che non si può tradurre in denaro è privo di valore.

Introdurre l'arte nella scuola fa seguito al riconoscimento di un disagio che non dipende da carenze quantitative, e del resto l'alto consumo di psicofarmaci caratterizza i paesi con un maggior benessere materiale.

Il processo di produzione e di fruizione dell'opera d'arte non segue un piano centripeto, come quello dell'orologio, ma centrifugo, come quello del vivente. L'invocazione classica alle

muse che apre i poemi racconta come l'embrione dell'opera non si possa costruire assemblando pezzi. Perché, se fosse possibile, i letterati di ogni livello, compresi gli autori di romanzi di successo, che conoscono dispositivi e trucchi del loro mestiere, non sperimenterebbero l'angoscia della pagina bianca. Il mestiere si impara, l'arte si coltiva. Sarebbe insensato gettare la spugna per il fatto che non sappiamo quali siano i criteri che si possono adottare in un programma come quello scolastico per favorire i processi di crescita centrifuga, per assecondare la crescita del vivente. La mente, psiche, anima, è un organismo vivente, del quale l'io cosciente non è il meccanico, né il padrone, ma l'amministratore, o, più poeticamente, il giardiniere. Al di là dell'invocazione alle muse o ad altri esseri superiori e imperscrutabili, non sappiamo come invitare il vivente a crescere.

Freud ha scritto che ci sono tre mestieri impossibili: educare, governare, curare. (Freud, 1979, 531) Se, come sappiamo bene, non esiste società umana nella quale, in modi e misure diverse, non si esercitino questi tre mestieri, dobbiamo chiederci cosa ci consente di esercitare questi mestieri impossibili, non senza difetti, certo, ma consentendo a molti di crescere, di essere membri di comunità regolate da leggi, di guarire da tante malattie.

Fare teatro, hanno scritto i partecipanti all'indagine sopra descritta, è *vivere altre vite, e guardare le cose da un'altra prospettiva ... una seduta psicoanalitica ... far volare un uccello che sta sempre in gabbia ... essere ubriachi senza aver bevuto un goccio... vivere...*

Le metafore dei partecipanti testimoniano un processo in corso, non per assemblaggio di parti già fatte dall'esterno, come iscrivendo nozioni su una tabula rasa, ma perché l'esperienza è sorvegliata dall'insegnante – l'educatore, il conduttore del gruppo teatrale – come dal giardiniere che pota con decisione e con delicatezza, annaffia e concima in giusta misura, libera dai parassiti se necessario, ma non dice alla rosa come e quando dovrebbe sbocciare, né tocca i petali per favorirne l'apertura. Come il giardiniere, chi ha il compito di favorire la crescita e il piacere di vivere di bambini e adulti, sa attendere e ha sempre qualcosa da fare.

Possiamo proporre di rivedere l'affermazione di Freud sui tre mestieri impossibili: educare, governare e curare sono processi umani fondamentali per ogni individuo e ogni comunità, impossibili da definire, misurare, stimolare secondo un piano centripeto, come quello del costruttore di orologi. Ma il piano di costruzione centrifugo, che da sempre fa crescere e prosperare le creature viventi, è in noi e intorno a noi, anarchico rispetto a ogni intervento misuratore e sezionatore, pronto a manifestarsi se ce ne occupiamo come un giardiniere che cura la sua rosa.

### **Riferimenti bibliografici:**

American Psychiatric Association (2014). Mario Biondi (a cura di), *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Brook P. (1998). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni.

Bruner J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Chellini C., Carli G. (2019). "Pòlemos is the father of all". Process and play the conflict through the theatre-education. In *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, Anno XI - n. 3, pp. 55-67.

- Dallari M., Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Damasio A. & H (2006). *Brain, Art and Education*. UNESCO Conference on Arts and Education, Lisbona, 6-9/03/2006.
- Damasio A. (2018). *Lo strano ordine delle cose*. Milano: Adelphi.
- Dewey J. (2010). *L'arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica [1934].
- Gagliardi M. (2007). *Nella bocca dell'immaginazione. La scena teatrale e lo spettatore bambino*. Pisa: Titivillus.
- Gaglairdi M., (2014). *Intervento Mafra Gagliardi al convegno Teatro e scuola, 22 maggio 2014*. <https://www.youtube.com/watch?v=VpEjgcahw88> (02/2020).
- Freud S. (1978). *Il disagio della civiltà* [1929]. OSF X. Torino: Boringhieri.
- Freud S. (1979). *Analisi terminabile e interminabile* [1937]. OSF XI. Torino: Boringhieri.
- Oliva G. (2010). *Educazione alla teatralità: il gioco drammatico*. Arona (Novara): Editore XY.IT.
- MEXT (2017). *White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology*.
- MEXT (2018). *Human Resource Development for Society 5.0 ~Changes to Society, Changes to Learning ~(Summary)*, 05/06/2018, Minister's Meeting on Human Resource Development for Society Task Force on Developing Skills to Live Prosperously in the New Age.
- MIUR. 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".
- Pennac D. (2013). *Signori bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Stanislavskij K.S. (1996). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Bari: Laterza.
- Stanislavskij K.S. (2014). *Il lavoro dell'attore sul personaggio*. Bari: Laterza.
- Trentmann F. (2017). *Empire of Things: How We Became a World of Consumers, from the Fifteenth Century to the Twenty-First*. New York: Harper Perennial. [trad. ita. Luigi Giacone, *L'impero delle cose. Come siamo diventati consumatori. Dal XV al XXI secolo*. Torino: Einaudi].
- UNESCO (2010). *L'Agenda di Seul*, Seconda Conferenza mondiale sull'educazione artistica, Seul, 25-28/05/2010.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6-9/03/2006.
- Valbusa F., Mortari L. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- von Uexküll J. (2010). *A Foray into the Worlds of Animals and Humans. With A Theory of Meaning*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Vygotskij L.S. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*. Roma: Editori Riuniti.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.