

Teatro educazione e curriculum.

Una questione aperta

Claudia Chellini

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Abstract

Qual è il posto riservato al teatro educazione all'interno del curriculum? Come si configura il rapporto fra docente e formatore teatrale? Si tratta di due temi che vedono affrontarsi posizioni specifiche, che fanno riferimento a diverse posizioni teoriche: «una che riconosce il teatro come strumento di conoscenza in senso lato, e l'altra per cui il teatro sarebbe essenzialmente un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria e soprattutto affettiva» (Guerra & Militello, 2011, p. 42). L'osservatorio rappresentato dai progetti a tema teatrale-performativo realizzati fra il 2018 e il 2019 con il Piano triennale delle arti (D. Lgs 60/2017) può fornire alcune indicazioni per provare a delineare i contorni di queste due questioni al centro del dibattito nel campo del teatro educazione. I dati mostrano la difficoltà a inserire a pieno titolo il teatro educazione nel curriculum, ma anche un impatto sul quotidiano modo di fare scuola in direzione di un rafforzamento della didattica laboratoriale.

What is the place of theatre- education within the curriculum? How is the relationship between teacher and theatre educator? These two themes refer to two specific positions, and, ultimately, to two theoretical positions: «one that recognizes theatre as an instrument of knowledge in a broad sense, and the other for which theatre would be essentially an aesthetic, creative, psychomotor experience and above all affective» (Guerra & Militello, 2011, p. 42). The observatory represented by the theatrical-performance themed projects carried out between 2018 and 2019 with the three-year plan of the arts (Legislative Decree 60/2017) can provide some indications to try to outline the contours of these two issues at the center of the debate in the field of theatre-education. The data show the difficulty of inserting theatre-education into the curriculum, but also an impact on the daily way of doing school in the direction of strengthening laboratory teaching.

Parole chiave: teatro educazione; scuola; teatro; Piano triennale delle arti; arte

Keywords: theatre-education; school; theatre; Arts Plan; art

1. Introduzione

«Nel Piano delle arti si esprime una nuova concezione della scuola in cui trova piena cittadinanza la dimensione della conoscenza delle manifestazioni e l'espressività artistiche» (DPCM 30 dicembre 2017, Allegato A Piano delle arti). Introdotto con il D. lgs. 60/2017, il Piano triennale delle arti si distingue per la sua portata innovativa. Da una parte, infatti, nella norma che lo istituisce e in quella che lo descrive, si parla delle varie arti nel loro complesso, non limitandosi a individuare singole tecniche o strategie didattico/formative da applicare a specifici scopi di apprendimento disciplinare o trasversale, e riconoscendo anche a livello istituzionale e formale la valenza educativa e formativa di tutte le arti, definite "requisiti fondamentali del curriculum" (D. lgs. 60/2017, art. 1, comma 2). Dall'altra si fornisce un finanziamento stabile alle attività di educazione all'arte e con l'arte, provando così a superare la frammentarietà che contraddistingue normalmente l'esperienza artistica nella scuola, dove spesso si realizzano molti progetti, ma con una diversità di fonti di finanziamento, e, quindi, di tempistiche e focalizzazioni tematiche, che può rendere difficile la costruzione di un progetto educativo complessivo.

Il Piano triennale delle arti prevede sei misure di cui sono destinatarie le istituzioni scolastiche (a partire dal 2018 ne sono state finanziate due per ogni annualità), tre azioni a cura del Ministero dell'istruzione e di quello dei beni e delle attività culturali e del turismo e un'azione di monitoraggio affidata all'Indire, con l'obiettivo di descrivere annualmente l'attuazione delle attività e fornire un quadro finale sull'andamento complessivo del Piano. Ad oggi è disponibile il rapporto di monitoraggio delle misure finanziate con la prima annualità (Chellini, Pizzigoni, Rosa, & Taddeo, 2020), a breve partirà la rilevazione sulla seconda, mentre le attività della terza sono in fase di attuazione. Molti sono gli argomenti che si potrebbero trattare con i dati rilevati nel monitoraggio, sia con un'ottica specialistica su ciascuna delle arti, sia in termini più generali e trasversali a tutte le arti. Ai fini di questo contributo abbiamo isolato i progetti che trattano di teatro educazione (in modo esclusivo o integrato con altre arti), con lo scopo di provare a delineare i contorni che stanno assumendo due questioni attualmente assai dibattute in questo ambito: qual è il posto che scuole sensibili all'educazione artistica riservano al teatro all'interno del curriculum? E come si configura il rapporto fra docente e formatore teatrale? Si tratta di due temi che vedono affrontarsi posizioni specifiche, che a loro volta fanno riferimento a posizioni teoriche: ritenere, ad esempio, che il teatro educazione possa stare nel curriculum allo stesso modo della matematica significa pensare al teatro come a una disciplina da insegnare, con una sua autonomia, obiettivi formativi e/o competenze da sviluppare, valutazioni da far entrare nella pagella. Viceversa, chi ritiene che il teatro educazione sia principalmente un metodo con il quale veicolare dei contenuti, questi sì disciplinari, riterrà che non si debba dare nel curriculum uno spazio autonomo al teatro. Prima però di entrare nel merito dei dati e di osservare insieme cosa hanno da mostrarci, è importante una breve puntualizzazione terminologica.

2. Nota terminologica

Tralasciando le espressioni scuola teatro e pedagogia teatrale che identificano le scuole che formano i teatranti e la loro specifica pedagogia, molti sono i nomi con i quali in letteratura e nel linguaggio della scuola si designano le attività teatrali realizzate a-da-con-per la scuola. Non vogliamo fare riferimento alla nomenclatura delle varie forme di teatro (teatro dell'assurdo, teatro dell'oppresso, ecc.), quanto piuttosto alle forme che ha assunto il rapporto fra il mondo del teatro, con le sue tecniche, i suoi professionisti, la sua affascinante evanescenza, e il

mondo della scuola. Elenchiamo e descriviamo in estrema sintesi i principali termini utilizzati ancora oggi. Iniziamo con animazione teatrale, espressione ormai storicamente connotata, perché identifica un tipo di attività sviluppatasi nella scuola dalla fine degli anni Sessanta e per tutti gli anni Settanta, con l'intento di

«promuovere una nuova forma di didattica che vedesse la scuola come un luogo dove docenti e discenti potessero crescere assieme; le istituzioni scolastiche non come un male inevitabile, ma come un luogo in cui gli studenti avevano la fortuna di accrescere le proprie conoscenze. [...] La finalità non era necessariamente quella di giungere a una “recita” o a una esibizione di fronte a un pubblico di genitori e parenti, ma piuttosto quella di migliorare l'affiatamento, superare le negatività legate all'ambito scolastico, perseguire nuove strategie didattiche» (Quazzolo, 2014, p. 21-22).

Il Teatro Ragazzi è quella forma di teatro realizzato da compagnie di professionisti e rivolto ai bambini e agli adolescenti, con uno specifico intento psicopedagogico, che può prevedere anche forme di «instancabile e capillare attività laboratoriale» (Bianchi, 2009, p. 11-12) con alunni e studenti. Con Teatro Scuola si identificano le attività di messa in scena di opere da parte di alunni o studenti. Può trattarsi di opere di autori classici, di opere originali o adattamenti scritti dagli alunni o studenti stessi. Spesso questi spettacoli sono presentati alle numerose rassegne che presentano i lavori delle scuole a un pubblico sia scolastico sia allargato. Molto diffusa è l'espressione “laboratorio teatrale” che comprende tutte le attività che si realizzano durante le ore dedicate alla sperimentazione di tecniche teatrali e che non hanno necessariamente come scopo la messa in scena di un'opera, ma che molto spesso identificano anche le attività preparatorie che portano allo spettacolo finale, che si definirebbe più propriamente come Teatro Scuola. Infine, proponiamo la giustapposizione dei termini teatro ed educazione, che rappresenta «la dizione attuale per indicare, nell'insieme, tutte quelle attività collegate al teatro e realizzabili in ambito educativo e rivolte sia ai docenti che agli alunni» (Perissinotto, 2001, p. 30), dal laboratorio teatrale, alla visione di uno spettacolo che tratta un argomento di cui si parla a scuola, alla messa in scena di un'opera, alla lezione di storia del teatro, all'uso della drammatizzazione per l'apprendimento di una lingua straniera, e via dicendo. Trattando in questo contributo di una molteplicità di interventi realizzati dalle scuole su tutto il territorio nazionale, abbiamo scelto di utilizzare l'espressione teatro educazione, inclusiva di tutti i tipi di attività che mettono in relazione il mondo del teatro e il mondo della scuola.

3. Nota metodologica

Riprendiamo quindi il nostro discorso per descrivere sinteticamente le caratteristiche principali della rilevazione dalla quale sono stati tratti i dati che osserveremo. Il monitoraggio della prima annualità del Piano triennale delle arti è stato pensato per integrare una rilevazione quali-quantitativa online con lo studio di alcuni casi che prevedevano interviste in profondità e focus group. I provvedimenti normativi connessi all'emergenza sanitaria, imponendo una limitazione (quando non l'impossibilità) degli spostamenti, hanno reso necessario circoscrivere l'indagine qualitativa ai soli dati non strutturati presenti nei questionari online. La rilevazione è avvenuta fra settembre 2019 e febbraio 2020 e il tasso di risposta è stato molto alto, assestandosi all'87% delle scuole che hanno ricevuto il finanziamento. Il D. Lgs. 60/2017 individua quattro ambiti artistici che denomina “temi della creatività”: musicale-coreutico, teatrale-performativo, artistico-visivo, linguistico-creativo (art. 3). Come sopra accennato, dalla totalità dei 336 progetti monitorati abbiamo selezionato quelli che hanno sviluppato il tema

teatrale-performativo: si tratta di un campione di 135 progetti distribuiti su tutto il territorio nazionale, che hanno coinvolto 27.451 fra alunni e studenti distribuiti per grado come mostrato dalla Figura 1.

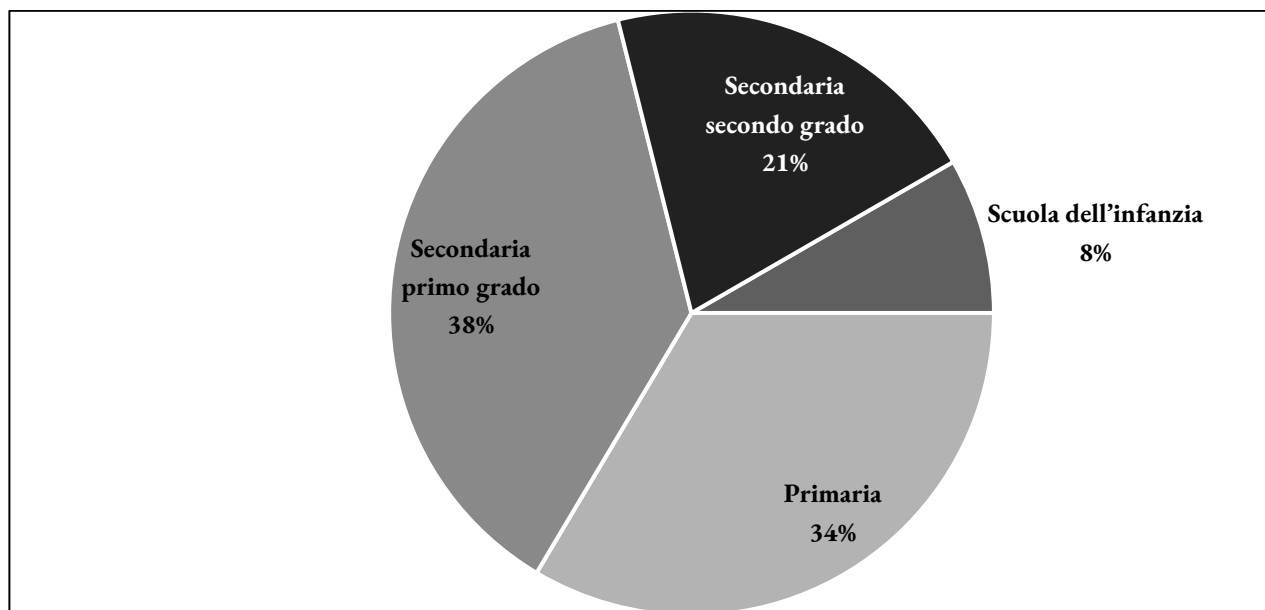


Figura 1: Distribuzione degli alunni/studenti coinvolti per grado

Se nel complesso del Piano triennale delle arti si è osservato che il 55% dei progetti integra diversi temi della creatività, nel nostro campione l'integrazione fra le arti è molto più spinta, visto che coinvolge circa il 90% dei progetti (Figura 2).

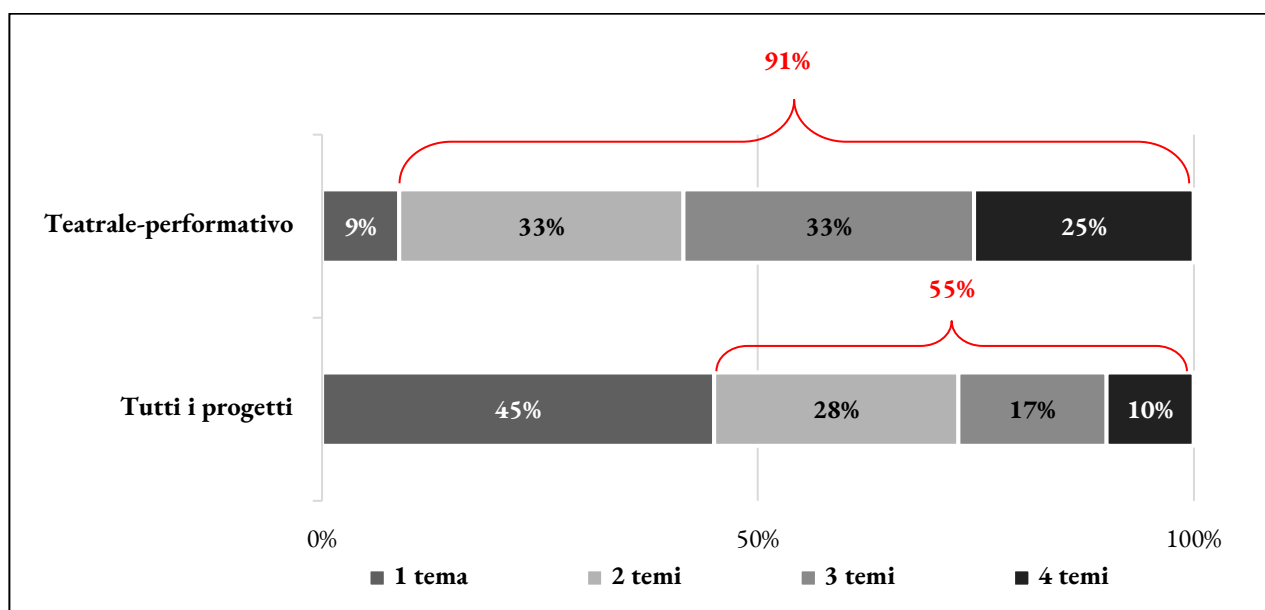


Figura 2: Distribuzione dei progetti per numero di temi della creatività sviluppati

L'incontro più frequente delle arti teatrale-performative (Figura 3) avviene con la musica e la danza, poi con le arti figurative (che sono nel complesso di tutti i progetti il tema della creatività maggior frequentato) e infine con la creatività linguistica.

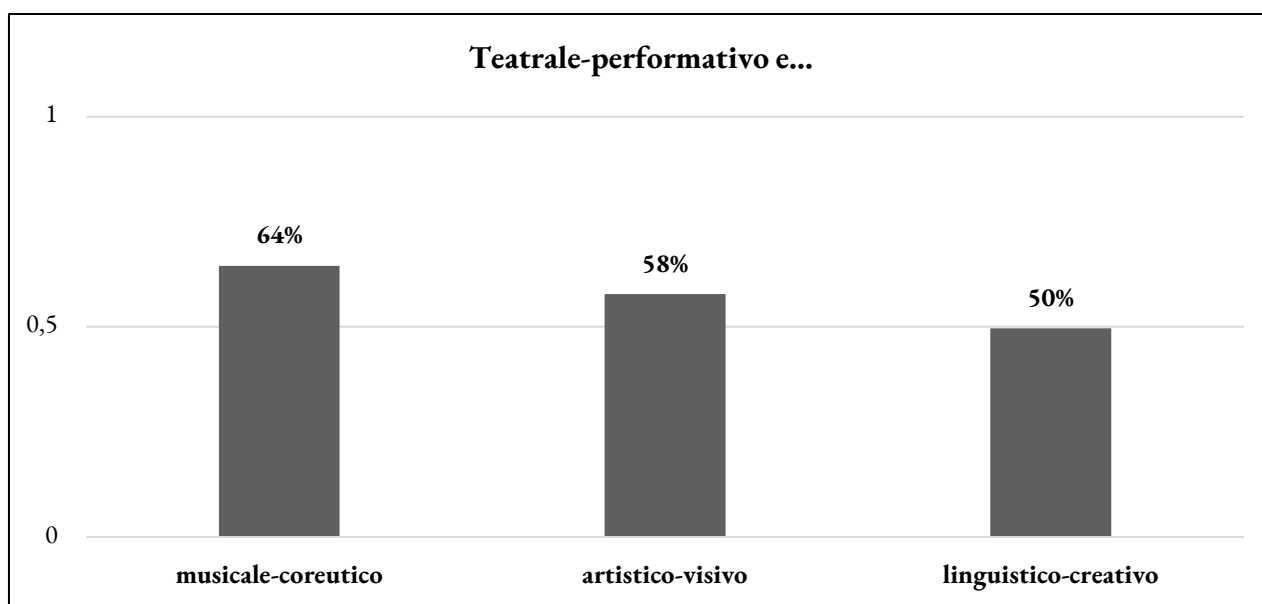


Figura 3: Distribuzione dei temi della creatività integrati con il tema teatrale-performativoⁱ

La distribuzione dei progetti fra i cicli è conforme al dato complessivo: circa il 70% dei progetti è gestito da scuole del primo ciclo (Fig. 4).

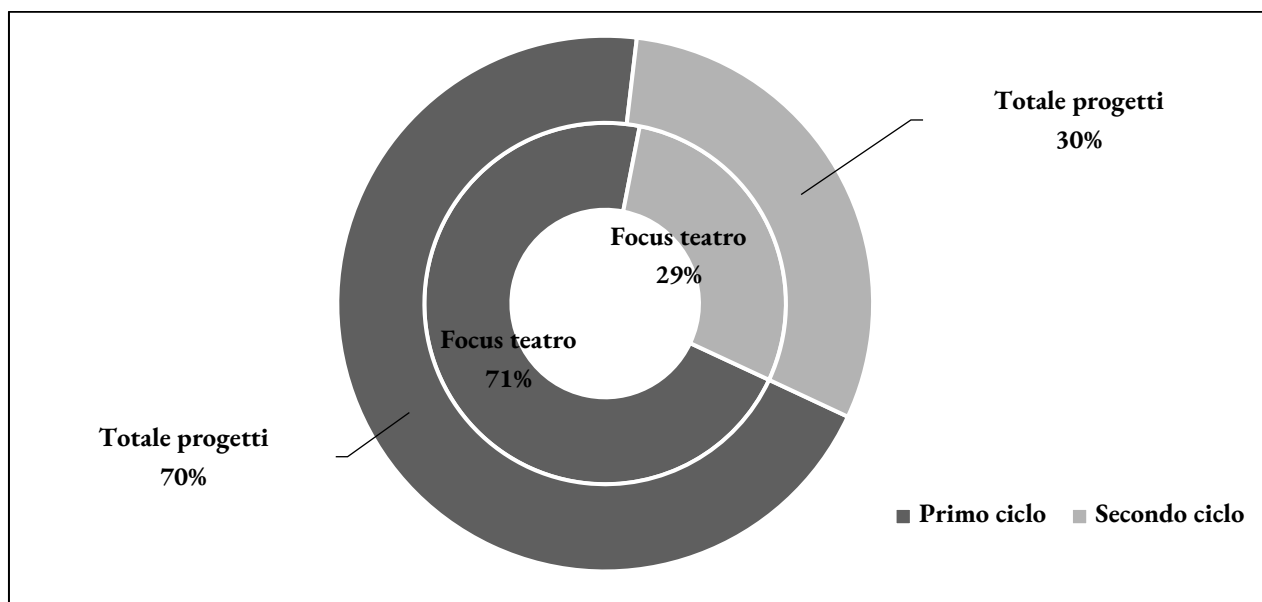


Figura 4: Distribuzione per ciclo di istruzione dei progetti a tema teatrale-performativo e la totalità dei progetti finanziati con il Piano triennale delle arti

Per rispondere alle domande di ricerca formulate nell'introduzione, tra le molte dimensioni indagate nel monitoraggio, ne abbiamo scelte alcune avvalendoci di dati sia numerici che testuali, e in particolare: monte ore e orario di svolgimento delle attività, impatto sulla didattica curricolare dei docenti coinvolti, obiettivi formativi dei percorsi, operatori coinvolti.

4. Il teatro nel curricolo

«Tremo al pensiero che il laboratorio teatrale diventi una materia come le altre, con registro, voti, supplenti (magari precari!)» (Facchinelli, 2011, p. 130). Con questa battuta Claudio Facchinelli apre un brevissimo discorso sul rapporto fra teatro e curricolo che si auspica diventi «meno schizofrenico» (p. 131). A distanza di quasi dieci anni e nonostante la normativa e i dispositivi introdotti, la questione sul posto che il teatro debba avere all'interno del curricolo non solo è ancora aperta, ma pare nel vivo del dibattito. Continuano ad affrontarsi le due posizioni diverse e contrapposte, individuate da Guerra e Militello nel 2011:

«una che riconosce il teatro come strumento di conoscenza in senso lato, e l'altra per cui il teatro sarebbe essenzialmente un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria e soprattutto affettiva. La prima pensa al teatro a scuola come ciò che può fornire conoscenze, in particolare testuali e critiche, e competenze, come le abilità di base, e ha a che fare con materie curricolari – quali l'italiano, lingua straniera, educazione artistica o all'immagine, musicale, motoria – in cui si possono definire una serie di obiettivi, sotto-obiettivi e prestazioni, misurabili e valutabili. La seconda riconosce degli obiettivi che, pur essendo definibili, sono difficilmente valutabili, riconducibili tutt'al più nell'alveo di una alfabetizzazione emotiva o relazionale-sociale-civica» (Guerra & Militello, 2011, p. 42).

L'osservatorio rappresentato dai progetti a tema teatrale-performativo realizzati fra il 2018 e il 2019 con il Piano triennale delle arti può fornire alcune informazioni su come si stanno indirizzando le scuole sul territorio nazionale. Gli indicatori che possono esserci utili in questo senso sono quelli relativi al tempo (monte ore e collocazione all'interno del tempo scuola) e quelli relativi agli obiettivi formativi individuati per i percorsi.

4.1 Il tempo del teatro

Quanto durano i percorsi a tema teatrale-performativo e in che momento della vita scolastica sono collocati? Il monte ore ha una variabilità molto elevata, da un minimo di 12 ore complessive a oltre 200 (Figura 5), ma notiamo una maggior frequenza di valori medio-bassi: il 59% dei progetti ha un monte ore uguale o inferiore a 100 ore.

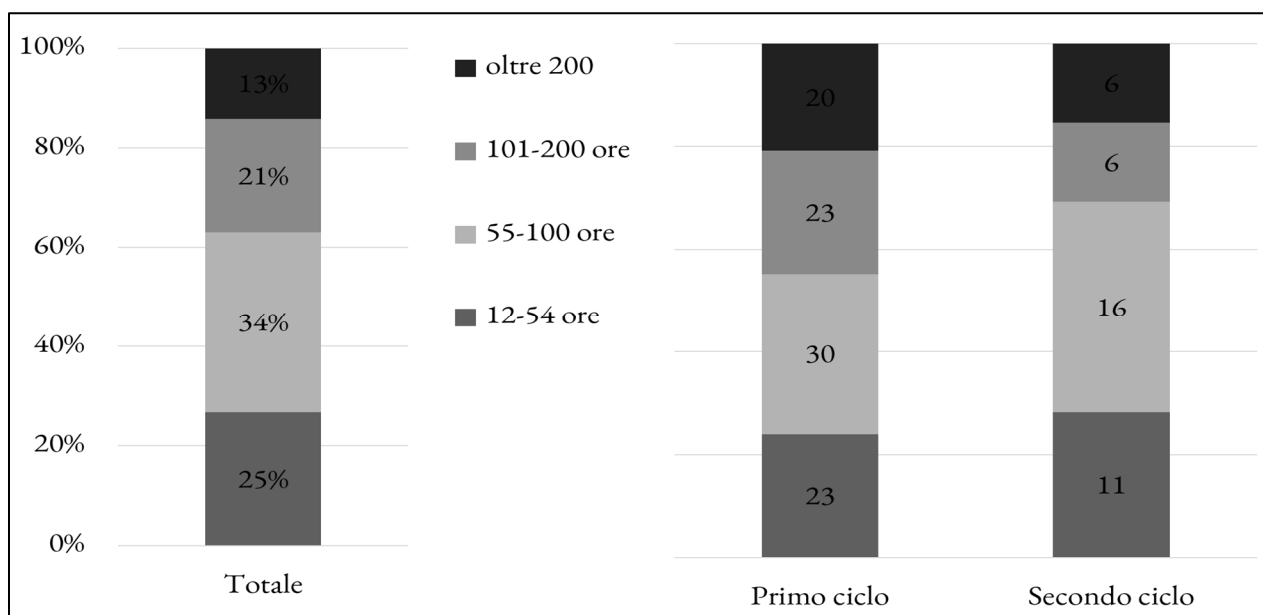


Figura 5: Distribuzione dei progetti per monte ore

Per avere un'idea di cosa possa significare un percorso formativo scolastico di 100 ore annuali, immaginiamo che il gruppo di progetto abbia pensato ad attività di 2 ore ciascuna: dividendo 100 per 2 otteniamo 50 incontri. Le ore di scuola di un anno ammontano a 200, cioè circa 50 settimane. Quindi un percorso formativo di 100 ore implica un intervento che accompagna settimanalmente gli alunni/studenti per l'intero anno scolastico. Nella realtà però raramente i percorsi hanno una distribuzione omogenea nell'anno, essendo influenzati anche da fattori esterni alle attività quali ad esempio la disponibilità di esperti o artisti, l'organizzazione del calendario complessivo della classe o della scuola, partecipazione a eventi straordinari, ecc.

Inoltre, nel nostro caso la distribuzione delle ore può prevedere una particolare intensità nell'ultima parte del percorso in vista della rappresentazione finale, prevista dalla quasi totalità del campione considerato (96%), oppure può essere distribuita su un alto numero di studenti (in effetti l'85% dei progetti che ha una durata pari o superiore a 100 ore ha coinvolto un numero di alunni/studenti pari o superiore a 100, mostrando un'evidente distribuzione del monte ore su più gruppi). Aggiungiamo un altro elemento alla nostra riflessione e osserviamo la collocazione dei percorsi teatrali del Piano triennale delle arti all'interno del tempo scuola: è soprattutto in orario extra-scolastico che si realizzano le attività artistico-teatrali (Figura 6).

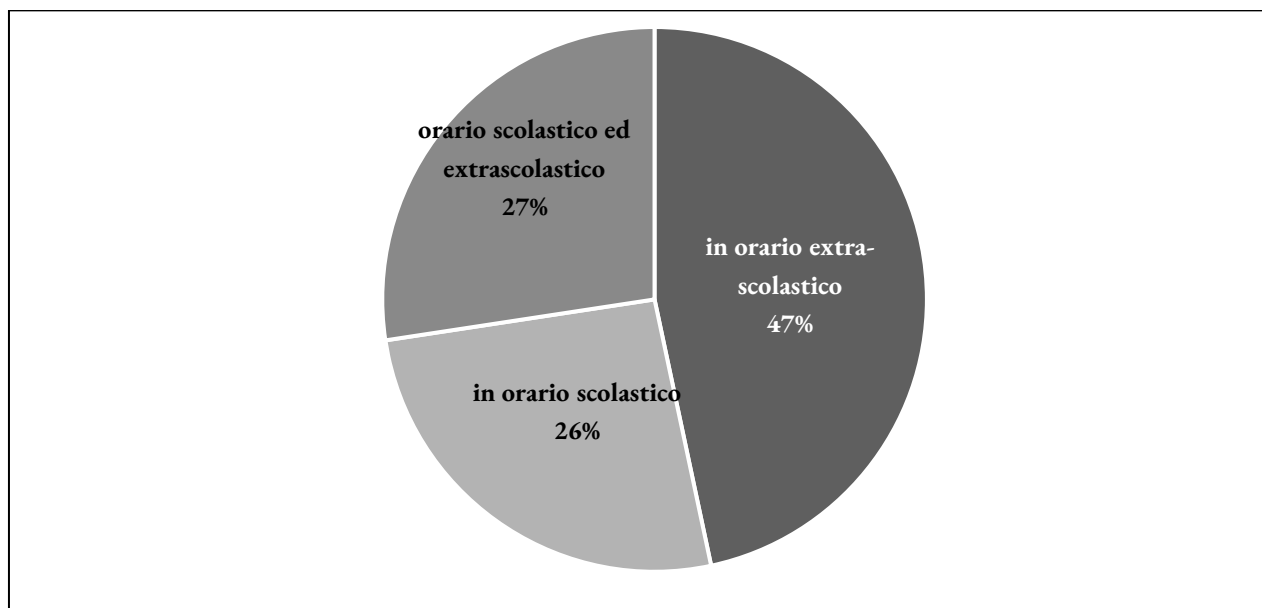


Figura 6: Distribuzione dei progetti per orario

Come abbiamo accennato, il D. Lgs 60/2017 identifica come “requisiti fondamentali del curricolo” (art. 1, comma 2) la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti e questo ha posto un serio problema di collocazione delle arti stesse all’interno del curricolo. Ciò vale in particolare per l’arte teatrale che, citata dalla normativa relativa ai primi anni di scuola quanto meno dalla Riforma Gentile (R. D. 1/10/1923, n. 2185), non ha mai trovato una collocazione stabile e riconoscibile all’interno dell’orario scolastico in nessuno dei gradi della scuola italiana. Questa difficoltà si registra evidentemente anche nell’attuazione dei progetti afferenti al Piano triennale delle arti. Notiamo però che il 27% dei progetti a tema teatrale-performativo ha scelto di collocare il percorso formativo artistico in parte in orario scolastico e in parte extrascolastico, soluzione che consente di estendere il bacino di utenti dei percorsi, dando a tutti la possibilità di assaggiare il raffinato cibo dell’arte, stimolando la curiosità e, ci si augura, la presenza anche nel pomeriggio. Sembra di cogliere in questa scelta un tentativo di superare il più tradizionale posizionamento del teatro educazione fra le attività opzionali (Bernardi & Colombo, 2011, p. 136-137)ⁱⁱ, sintomo di una concezione accessoria dell’arte in ambito educativo in cui ancora si fa fatica a ribaltare «la consolidata tendenza della scuola a separare le cosiddette attività relazionali dalle tradizionali attività curricolari» (Gamelli, 2012, p. 115). Se poi a questo 27% aggiungiamo il 26% dei progetti realizzati in orario solo ed esclusivamente scolastico, il nostro discorso si rafforza, considerando che entrambe le scelte prevedono l’inserimento dell’arte (e dell’arte teatrale) tra le attività disciplinari, sia essa considerata quale «strumento di conoscenza o quale esperienza estetica, creativa, psicomotoria e soprattutto affettiva» (Guerra & Militello, 2011, p. 42). Certo notiamo una differenza notevole fra la collocazione dell’arte nell’orario dei vari gradi di scuola. Abbiamo focalizzato l’attenzione sui 76 progetti (56% del totale) che coinvolgono alunni o studenti di un solo grado di scuola: il peso del numero dei progetti realizzati in orario extrascolastico (ES nella Figura 7) aumenta con l’aumentare del grado e diminuisce contestualmente il peso dei progetti realizzati in orario scolastico (S) o con la combinazione dei due orari (S+ES).

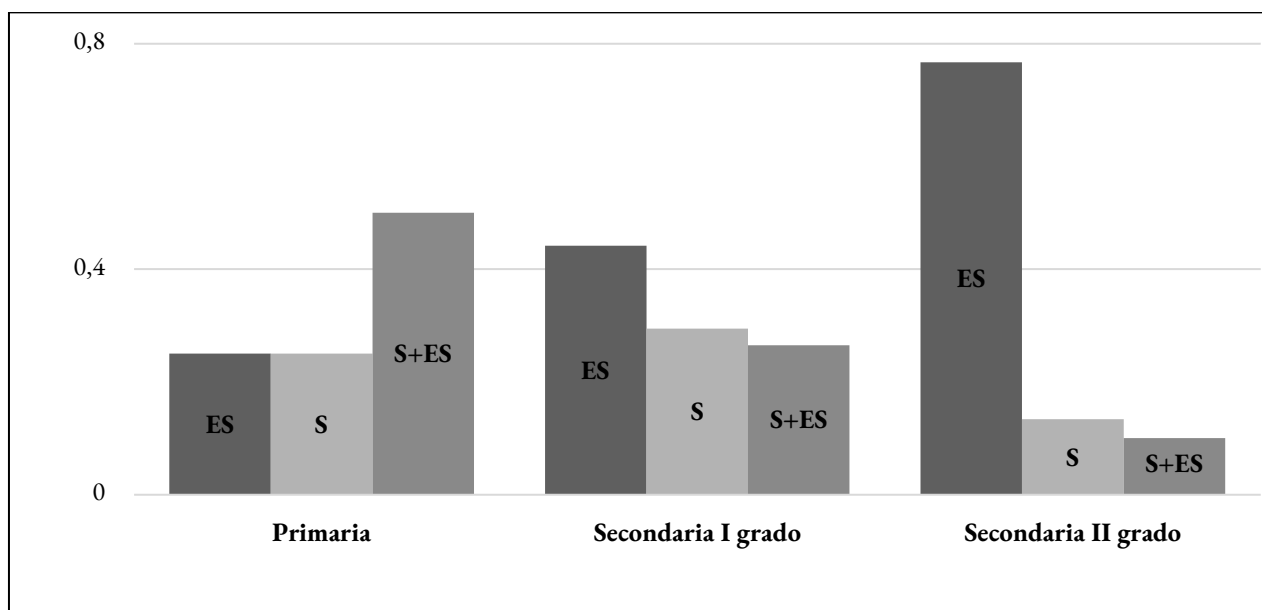


Figura 7: Focus orario sui progetti che coinvolgono scuole di un unico grado

Questo fenomeno ha certamente un legame diretto con il fatto che il curricolo dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado si segmenta in discipline e si specializza sempre più, rendendo maggiormente difficoltosa la collocazione in orario curricolare di percorsi formativi teatrali. Ricordiamo che nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) si fa menzione del teatro, senza però vederlo nel suo complesso. Fra i traguardi previsti per i campi di esperienza della scuola dell'infanzia *Immagini, suoni, colori* (p. 27) e *I discorsi e le parole* (p. 28) si trovano o il teatro inteso come spettacolo da vedere, comprendere, apprezzare o le drammatizzazioni, attraverso le quali il bambino racconta storie che lui stesso inventa o sperimenta il linguaggio verbale.

Per la scuola primaria si fa inizialmente un cenno alla necessità di disporre di «luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità» (p. 34). Poi si parla di drammatizzazione, concepita come una forma di espressione del linguaggio corporeo e motorio, contemplata, infatti, nei traguardi finali di educazione fisica (p. 77).

Con i traguardi di italiano al termine della scuola secondaria di primo grado (p. 43), troviamo finalmente il termine “teatro”, ma considerato come linguaggio verbale, e per di più scritto, da comprendere e interpretare; un accenno cursorio al teatro come forma artistica con la quale può integrarsi la musica è fatto tra gli obiettivi di apprendimento di musica al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado (p. 72).

Nelle *Indicazioni nazionali per il Liceo* (DPR 15/03/2010, n. 89) si parla di teatro intendendolo (e studiandolo) come testo letterario, come opera architettonica, come linguaggio integrativo della musica o della danza. Nel profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) degli istituti tecnici (DPR 15/03/2010, n. 88, Allegato A), tra i risultati di apprendimento comuni a tutti gli indirizzi, troviamo il riconoscimento del valore e delle potenzialità del patrimonio artistico e ambientale e degli aspetti comunicativi, culturali e relazionali

dell'espressività corporea, messa però in relazione allo sport (p. 3). Nel PECUP degli istituti professionali (D. Lgs 61/2017, Allegato A) si dice che è considerata obiettivo formativo prioritario l'"alfabetizzazione all'arte, alle tecniche e ai media di produzione e diffusione delle immagini" e che le attività didattiche devono mettere lo studente in condizione di esercitare, fra le altre cose, la creatività. Si parla cioè di arte figurativa, di benessere del corpo, di letteratura, di creatività, non si parla mai dell'arte del teatro propriamente detta.

Questo excursus non ambisce ovviamente a fornire elementi per un'analisi dei curricoli della scuola italiana, che è lavoro ben più ampio e complesso ed eccede gli scopi del nostro discorso: il suo obiettivo è solo quello di far emergere la presenza ballerina e parziale del teatro fra i traguardi e le competenze in uscita sia per il primo che per il secondo ciclo.

Il teatro infatti non sembra essere visto nel suo insieme, come arte complessa che tocca molti ambiti tra loro interconnessi, come ad esempio la gestione del corpo, della voce, della memoria, della gestualità, della relazione con gli altri, delle emozioni, la capacità di invenzione, di scrittura o riadattamento di una drammaturgia, la comprensione del testo e del sottotesto, ma anche l'invenzione e la realizzazione di una scenografia, di costumi, la capacità di dirigere il lavoro altrui, di immaginare e realizzare una messa in scena.

«Una multimedialità che si manifesta come ricchezza sensoriale offerta allo spettatore, organizzata dal regista, rappresentata/vissuta dall'attore in un evento che si svolge in un luogo che può essere, oppure no, il palcoscenico di un teatro; e in un tempo che può essere definito da un inizio e da una fine e circoscrive la durata dello spettacolo/evento/performance, o può darsi come indefinito e non replicabile» (Costantino, 2015, p. 120).

Nei documenti analizzati, sembra invece che del mondo del teatro siano considerati soprattutto alcune tecniche utili all'apprendimento disciplinare (come, ad esempio, le drammatizzazioni) o i tratti letterari legati al testo drammaturgico scritto. L'intento del Piano triennale delle arti, al contrario, è quello di promuovere un'integrazione delle arti nel curricolo perché «inserire un percorso teatrale a scuola deve essere non tanto includere un'attività che renda appetibili le discipline curricolari, ma creare un percorso di crescita rivolta alla persona, per mezzo della sapienza relazionale del teatro» (Lipani, 2016, p. 235).

Il teatro educazione, e più in generale l'educazione artistica, non è una forma di *edutainment*. Certamente è connesso al gioco, nelle sue molteplici forme legate all'apprendimento e al nostro agire sociale, ma questo è vero anche per la matematica o la lingua straniera, o qualunque disciplina curricolare. «In altre parole, la funzione delle arti nelle scuole [...] è duplice. Esse alimentano le capacità di gioco e di empatia in senso generale, e in particolare lavorano sulle zone d'ombra culturali» (Nussbaum, 2011, p. 123), identificate da Nussbaum come zone di disagio sociale, alle quali noi vorremmo aggiungere non solo il lavoro sul disagio individuale, ma anche sul piacere come forza propulsiva dell'apprendimento.

Ci è sembrato utile aggiungere un ulteriore elemento al discorso sul rapporto fra teatro e curricolo andando a osservare se i docenti coinvolti nei progetti a tema teatrale-performativo della prima annualità del Piano triennale delle arti avessero in qualche modo modificato la loro didattica curricolare per adattarla allo svolgimento del progetto: i risultati testimoniano della complessità del rapporto fra teatro e curricolo che abbiamo appena accennato. Infatti, solo il 33% dei docenti ha dichiarato di aver impresso dei cambiamenti alla propria didattica curricolare. Si tratta solo di un terzo, e questo ci sembra che avvalorì l'idea che l'arte, soprattutto quella del teatro, è di solito percepita come altro rispetto al curricolo, un'esperienza senza dubbio importante, ma non

facente parte integrante del percorso scolastico di allievi e studenti. Ma proviamo ad approfondire lo sguardo, chiedendoci in quale ambito questi progetti formativi artistici (pur in numero esiguo) hanno avuto un impatto sulla didattica curricolare (Figura 8).

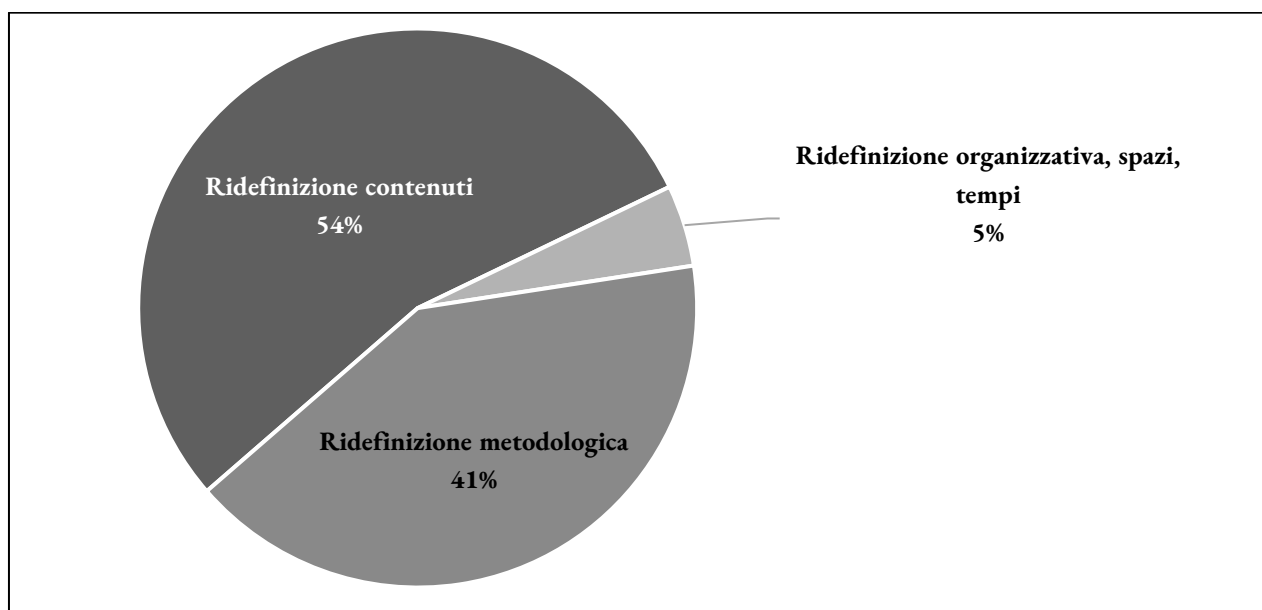


Figura 8: Impatto del progetto sulla didattica curricolare

In poco più della metà dei progetti, come ci potevamo aspettare, c'è stata una ridefinizione dei contenuti, in modo da trattare in orario curricolare i temi, i periodi storici, gli autori, ecc. previsti dal progetto (e lasciare alle ore extracurricolari, ad esempio, le prove della performance o dello spettacolo). Nel resto dei progetti, invece si è verificata una ridefinizione dei tempi e degli spazi della didattica curricolare e una ridefinizione sul versante metodologico: è cambiato cioè qualcosa nel modo di fare didattica dei docenti che hanno partecipato ai progetti teatrali del Piano triennale delle arti. In particolare, è stata incrementata la didattica laboratoriale intesa in «senso largo, come situazione didattica che presenta il carattere dell'apprendimento attivo, dell'imparare facendo» (Baldacci, 2006, p. 130): oltre che citare espressamente la didattica laboratoriale, infatti, i docenti parlano di attività pratiche, lavori di gruppo, improvvisazione realizzate anche a classi aperte. Non sappiamo quanto questo cambiamento avrà effetto sugli anni futuri, non sappiamo se questi docenti renderanno strutturali alla loro didattica ciò che hanno sperimentato con questi progetti. Sappiamo però che l'arte teatrale e performativa ha contribuito a un ripensamento del fare scuola, virando l'insegnamento, anche se solo di un terzo dei docenti, verso una dimensione più pratica e più sperimentale.

4.2 Perché fare teatro a scuola?

Torniamo alla contrapposizione individuata all’inizio di questo contributo fra una concezione del teatro educazione funzionale all’apprendimento scolastico delle conoscenze e delle competenze di base e una concezione che vede il teatro educazione come esperienza in sé e per sé e quindi non assimilabile agli apprendimenti curricolari. Osserviamo quindi quali sono gli obiettivi formativi che si è inteso raggiungere con i percorsi formativi teatrali promossi dalla prima annualità del Piano triennale delle arti. Tra i primi cinque obiettivi scelti in entrambi i cicli troviamo l’acquisizione o potenziamento delle conoscenze e delle pratiche relative alle discipline artistiche, il miglioramento del benessere psico-fisico del gruppo o del singolo e dei rapporti dei ragazzi con il territorio e l’inclusione.

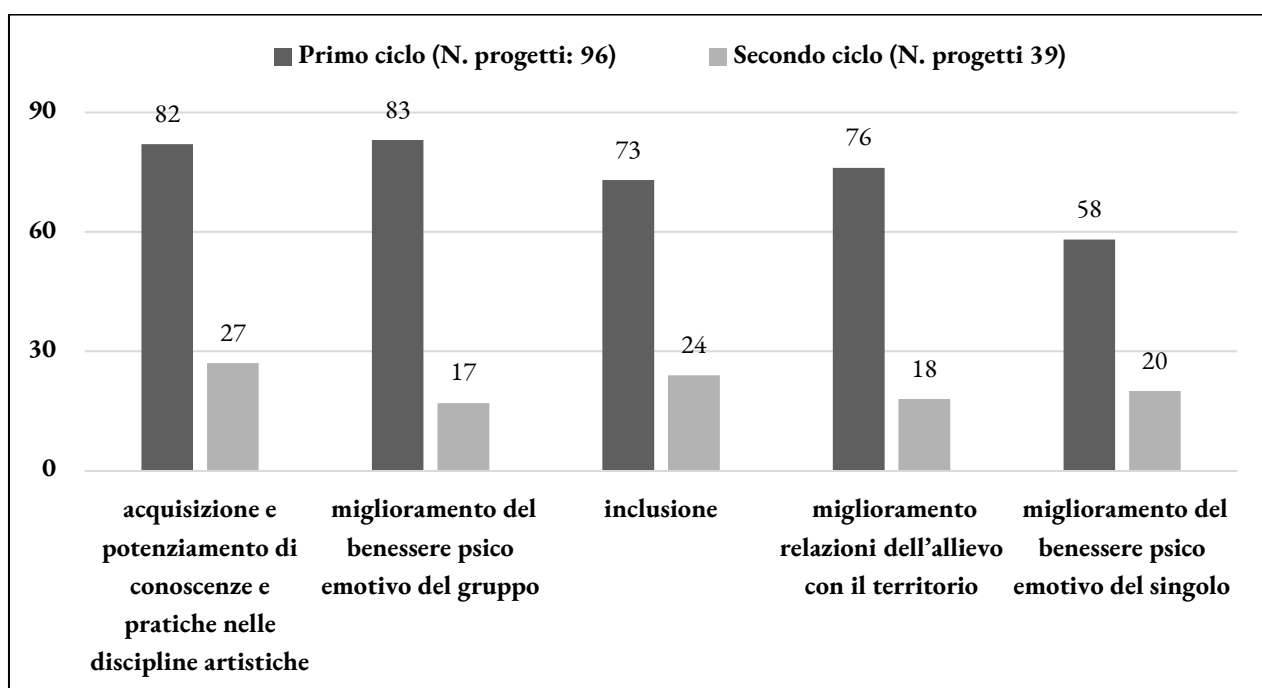


Figura 9: I primi cinque obiettivi formativi scelti nei progetti distribuiti per ciclo scolastico

Sembra che le indicazioni delle scuole mostrino una precisa scelta: pur senza dimenticare la funzionalità dell’arte teatrale per gli apprendimenti disciplinari non artistici, presente anche se con un numero molto basso di scelte, i progetti sono orientati soprattutto in due direzioni.

Da una parte si dà valore all’apprendimento delle discipline artistiche che, notiamo, sono presenti nei curricoli del primo ciclo, mentre per quelli del secondo ciclo la situazione è molto diversificata sulla base del tipo di percorso e degli indirizzi.

Dall’altra si punta allo sviluppo di un’area trasversale che si configura composta da tre sottoinsiemi che rappresentano altrettanti ambiti di crescita dell’alunno o studente: l’equilibrio proprio e del gruppo in cui agisce, il rapporto con quanto offre o manca nel territorio in cui vive, l’esperienza dell’inclusione della diversità. Non troviamo fra i primi cinque obiettivi scelti per questi progetti la lotta alla dispersione scolastica, che, come è noto,

è oggetto specifico di altri finanziamenti, come ad esempio quelli erogati con i Programmi Operativi Nazionali PON che si sono susseguiti negli anni a partire dal 1999.

Ci pare che da questi dati emerga una scarsa diffusione dell'idea che l'arte teatrale-performativa abbia una valenza anche per il miglioramento degli specifici apprendimenti delle così dette discipline di base (italiano, matematica, lingua straniera e scienze).

5. Docente della scuola, esperto delle arti, artista: a scuola chi insegna il teatro?

I percorsi di teatro educazione in Europa vengono sostanzialmente realizzati con due diverse modalità che si riferiscono a due diversi modelli pedagogici. Il primo prevede la figura del *drama teacher*, cioè un insegnante di una disciplina letteraria o scientifica specializzato in teatro, che nella scuola sia primaria che secondaria è parte integrante del curriculum di studi ed è considerato più un metodo di lavoro trasversale che una disciplina in sé e per sé. L'altro modello invece prevede una collaborazione fra mondo della scuola e mondo del teatro che lavorano in partenariato, apportando ai percorsi ciascuno le proprie peculiari competenze (Facchinelli, 2011; Perissinotto, 2001). Nel primo caso il teatro educazione è questione tutta interna alla scuola, ma l'insegnante ha una specifica preparazione riconosciuta, nel secondo caso la scuola si apre al territorio e mette alunni e studenti in contatto con un contesto diverso da quello al quale sono abituati, con diversi punti di vista su come si fa formazione, un diverso ordine di priorità su ciò che è importante, un diverso clima.

In Italia, pur in una situazione variegata, il partenariato si configura come una modalità largamente utilizzata. All'interno del nostro campione, le docenze dei percorsi formativi sono tenute dai soli docenti della scuola in poco meno di un terzo dei casi, negli altri progetti ai docenti si affiancano esperti nel campo delle arti (storici del teatro, critici, ricercatori, direttori artistici, ecc.) e/o artisti (attori, performer, registi, drammaturghi, ecc.).

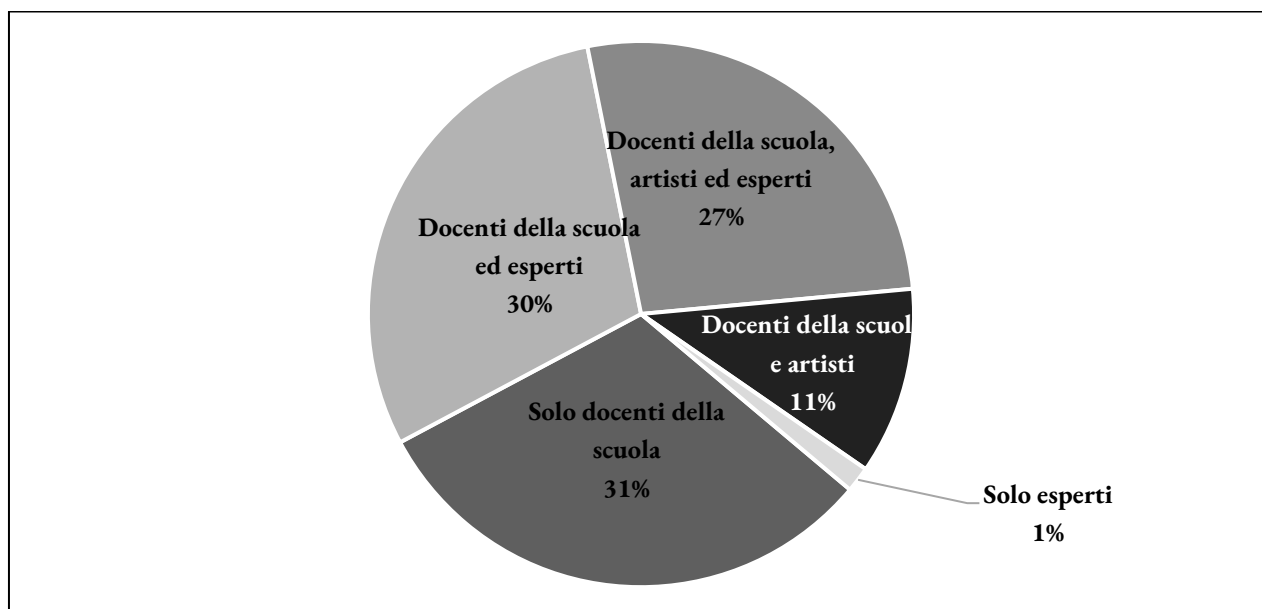


Figura 10: Distribuzione dei formatori per tipo

Le scuole che hanno gestito progetti a tema teatrale-performativo, dunque, hanno scelto soprattutto il partenariato con enti, associazioni, professionisti, compagnie del territorio. Ma entrando nel dettaglio di questa collaborazione, osserviamo un fenomeno che ha un'implicazione anche sul piano della didattica e dell'esperienza artistica offerta ad alunni e studenti: in generale infatti notiamo che sono maggiormente presenti gli esperti rispetto agli artisti. Gli esperti delle arti, che, come dicevamo, comprendono critici e storici dell'arte, direttori artistici, ricercatori, sono altra cosa dagli artisti: hanno un diverso background, diverse competenze, un diverso rapporto con la pratica dell'arte. Sono certamente portatori di una prospettiva e di un'esperienza altra rispetto alla scuola, lavorano in ambiti in cui ci si occupa di arte in modo specialistico e non in ottica formativa (o non solo in ottica formativa), però sono professionisti che studiano, organizzano, osservano arte, ma non la fanno. Non hanno vissuto e non vivono nella pratica il lavoro e il percorso che porta a esibire sé o la propria opera sul palcoscenico, non provano o hanno provato sulla propria pelle strategie, successi, fallimenti, ansie e gioie del *fare teatro*. Il fatto che i percorsi teatrali-performativi vedano tra i formatori un numero più alto di esperti rispetto agli artisti ci fa pensare che fra i due poli che caratterizzano non solo la didattica delle arti, ma l'arte tout court, cioè la teoria e la pratica, sia sostanzialmente privilegiata la prima. Ancora una volta i dati ci mostrano una sorta di indecisione nei confronti del valore dell'arte nel contesto educativo, che in questo caso ci sembra colpisca il valore e il concetto della pratica nell'educazione artistica, con particolare riferimento alle arti teatrali-performative.

Ridurre o eliminare lo spazio del *fare teatro*, significa depotenziare il ruolo di questa arte nel contesto educativo, implica il rischio di precludere agli alunni e agli studenti la possibilità di farsi attraversare dall'esperienza del processo artistico, che è un processo trasformativo, capace cioè di incidere sulla crescita della persona nel suo complesso, in quanto «tende all'educazione delle diverse facoltà espressive e pre-espressive e alla formazione dei diversi linguaggi che coinvolgono l'azione umana» (Antonacci F., Guerra M., & Mancino E., 2005, p. 15). Se sosteniamo con Dewey che l'arte sia un'esperienza (Dewey, 2020), non possiamo non ricordare che anche nel suo significato etimologico il termine *esperienza* «contiene tutto l'impeto avventuroso della ricerca, ma anche l'inevitabile precarietà della certezza dell'esito e la necessità di un impegno forte e totale» (Massone, 2007, p. 51).

L'esperienza, in sostanza, essendo al cuore dell'arte come dell'apprendimento, si pone non tanto come trait d'union tra i due, quanto piuttosto come terreno comune in cui i due ambiti possono dialogare e valorizzarsi vicendevolmente. A conclusione di questo breve discorso, ci pare interessante notare la presenza di un 27% di progetti in cui collaborano docenti, esperti e artisti: tre diverse prospettive sull'arte, tre diversi approcci che consentono di individuare e integrare molteplici «direzioni di senso» (Dallari & Francucci, 1998, p. 67) e altrettante possibilità di esperienza e conoscenza per alunni e studenti.

6. Conclusioni

In questo contributo, avvalendoci dei dati relativi ai progetti a tema teatrale-performativo estratti dal monitoraggio della prima annualità del Piano triennale delle arti, si è cercato di mostrare come si stanno muovendo le scuole in relazione a due questioni calde della riflessione e del dibattito nel campo del teatro

educazione: il ruolo dell'arte teatrale-performativa nel curricolo e la diffusione della presenza dell'artista a fianco del docente della scuola.

Riguardo al primo punto si sono evidenziati tre elementi. Per prima cosa si è visto che, pur con differenze anche notevoli tra i diversi gradi di scuola, quasi la metà delle scuole collocano le attività di teatro educazione in orario extrascolastico rivolgendole soprattutto ad alunni e studenti che desiderino partecipare, mentre il restante 53% delle scuole sembra indicare il tentativo di andare oltre la concezione accessoria dell'arte del teatro riservando un posto al teatro all'interno dell'orario scolastico (26%), e indirizzandolo quindi a tutta la classe, oppure cerca di coniugare le due opposte tendenze destinando una parte delle ore all'orario scolastico e una parte a quello extrascolastico (27%). Inoltre, è emerso che le attività del progetto hanno modificato la didattica curricolare in non più di un terzo dei docenti, ma l'ambito in cui ciò è accaduto è interessante, perché si è rilevato come sia cambiato qualcosa nel modo di fare didattica, con un incremento soprattutto dell'attività laboratoriale inteso in senso ampio. Infine, si è osservato che gli obiettivi formativi dei progetti a tema teatrale-performativo sono sostanzialmente incentrati sull'apprendimento di discipline artistiche e sullo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali.

Riguardo alla questione connessa con la docenza interna o esterna alla scuola nei percorsi artistici, i dati ci mostrano una predilezione per la gestione in partenariato fra docenti delle scuole e professionisti provenienti dal mondo dell'arte, ma con una prevalenza di esperti delle arti (critici, storici delle arti, ecc.) rispetto agli artisti.

ⁱ Ricordiamo che nella stragrande maggioranza dei progetti sono state scelte due, tre o addirittura tutti e quattro i temi della creatività e che in questo discorso siamo andati a vedere la frequenza singola di ciascun tema (per questo il totale presente nella fig. 3 non è 100%).

ⁱⁱ I due autori quasi dieci anni fa elencavano tra le “problematiche di ordine organizzativo” non risolte il rapporto fra curricolare-extracurricolare, processo-prodotto, estemporaneità-sistematicità, professionismo-dilettantismo, pubblico-privato. Ad oggi, possiamo dire che si tratta ancora di questioni aperte.

Bibliografia

- Antonacci, F., Guerra M., & Mancino E. (2005). Pratiche e teorie nell'incontro tra educazione e teatro. In F. Antonacci, M. Guerra, & E. Mancino, *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli, 13-25.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bernardi, C., & Colombo, M. (2011). Per-formazione. Un'introduzione critica. *Comunicazioni sociali*(2), 127-141.
- Bianchi, M. (2009). *Atlante del teatro ragazzi in Italia*. Pisa: Titivillus.
- Chellini, C., Pizzigoni, F. D., Rosa, A., & Taddeo, G. (2020). *Piano delle Arti - Misure e) ed f). Rapporto di monitoraggio*. Firenze: Indire. <http://pianodellearti.indire.it/monitoraggio/rapporto-di-monitoraggio>, ultima consultazione: 01/12/2020.
- Costantino, V. (2015). *Teatro come esperienza pedagogica*. Roma: Editoriale Anicia.
- D. Lgs 13 aprile 2017 n. 61, Allegato A *Profilo educativo, culturale e professionale (P.E.Cu.P.) dello studente a conclusione dei percorsi di Istruzione Professionale del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. GU Serie Generale n.112 del 16/05/2017 Suppl. Ordinario n. 23.
- D. Lgs. 13 aprile 2017 n. 60. GU Serie Generale n.112 del 16/05/2017 Suppl. Ordinario n. 23
- Dallari, M., & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza*. Sesto San Giovanni: Aesthetica Edizioni. (Opera originale, *Art as Experience*, New Yor: Minton, Balch & Company, 1934)
- DPCM 30 dicembre 2017. GU Serie Generale n.50 del 01/03/2018.
- DPR 15 marzo 2010, n. 88, Allegato A *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici*. GU Serie Generale n.137 del 15/06/2010 Suppl. Ordinario n. 128.
- DPR 15 marzo 2010, n. 89. GU Serie Generale n.137 del 15/06/2010 Suppl. Ordinario n. 128
- Facchinelli, C. (2011). *Dramatopedia. Spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*. Perugia: Edizioni Corsare.
- Gamelli, I. (2012). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. (2012). *Annali della Pubblica Istruzione* (Numero Speciale).
- Lipani, D. G. (2016). Sul filo dell'incontro. Teatro, scuola, pedagogia dell'esperienza di Balamòs (a partire da Hom. IX). *Dionysus ex machina*, VII, 233-250.
- Massone, G. (2007). Il laboratorio come metodo. In C. De Carli, *Educare attraverso l'arte. Ricerca, formazione, casi di studio*. Milano: Edizioni Gabriele Mazzotta, 51-56.
- Guerra, M., & Militello, R. (2011). *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Claudia Chellini – *Teatro educazione e curricolo. Una questione aperta*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11875>

Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino (Opera originale, *Not for the Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010)

Perissinotto, L. (2001). *Teatri a scuola. Aspetti risorse tendenze*. Torino: UTET.

Quazzolo, P. (2014). Il teatro a scuola. *Quaderni CIRD(9)*, 19-33.

R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185 Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare. *Gazzetta Ufficiale - Parte prima(250)*.

Claudia Chellini, ricercatrice Indire, si dedica principalmente all'area artistico-espressiva del curricolo, curando il sistema nazionale di documentazione delle pratiche di teatro-educazione in tutti i gradi della scuola, occupandosi di lettura come pratica educativa e didattica, soprattutto nello "zeroesi", e di fiabe antiche e popolari, con particolare riferimento alle ri-narrazioni contemporanee. È referente scientifico dell'area FSE nel Progetto *GPU-PON Per la Scuola 2014-2020*. Ha pubblicato con Carli, "Pòlemos Is Father to All Things": Elaborating and Enacting Conflict through Theatre-Education, *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(15), 2020; con Gasparini-Carli, *L'arte del teatro al cuore della società 5.0*, *QTimes*, 1-2, 2020; con Calzone-Lotti, *System monitoring, from Reporting Function to Shared Innovation of School System*, III, 1st Int. Conference of Scuola Democratica, 2019, con Gasparini *Lupus in fabula. Le fiabe nella relazione educativa* (Trento: Erickson, 2017) e *Setole e spine. Crescita segreta del maschile e del femminile* (Trento: Erickson, 2019). Cura con Gasparini la collana *Fiabe antiche e popolari d'Italia* (Santarcangelo: Foschi).

Contatto: c.chellini@indire.it