



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Dottorato di Ricerca in Formazione della persona e mercato del lavoro
XXXIV CICLO

**IL TEATRO DEI BURATTINI
NELL'EDUCAZIONE E FORMAZIONE DEI BAMBINI**

Coordinatore

Chiar.mo Professor Giuseppe BERTAGNA

Supervisore

Chiar.mo Professor Andrea POTESIO

Tesi Dottorato di Ricerca

Roberta NAVONI

Matricola 1025077

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

Dedico questo lavoro alle persone più importanti della mia vita, mio figlio e mio marito e ai miei genitori che mi sono vicini ogni giorno, che mi hanno aperto negli anni la mente alla fantasia e incoraggiata a coltivare la passione per il meraviglioso mondo dei burattini, che mi hanno insegnato quanto può essere potente un sogno.

Francesco, sii curioso, sogna, sorprenditi, divertiti in questo meraviglioso viaggio che è la vita. La mamma è e sarà sempre la tua più grande sostenitrice. Grazie per avermi mostrato la potenza dell'Amore.

Grazie a Massimo per condividere la quotidianità e per costruire con me, passo dopo passo, il nostro posto nel mondo.

Grazie a mamma Carla, mia spalla e compagna di avventure, a papà Francesco, mia forza e colonna portante, a nonna Maria, ascoltatrice e valida fonte di cultura e a zio Giuseppe, le cui parole, sguardi e sorrisi sono porto sicuro.

Grazie ai miei familiari per avermi sostenuta in tutto.

Grazie ai miei burattini per avermi permesso di vivere esperienze uniche e di conoscere bellissimi sorrisi.

Grazie agli Angeli che da lassù mi proteggono in questo fantastico viaggio che è la vita.

INDICE

FRA PEDAGOGIA E TEATRO DEI BURATTINI.....	7
<i>Obiettivi teorici e pratici</i>	8
<i>La struttura del lavoro</i>	12
PRIMO CAPITOLO	14
ALTERNANZA FORMATIVA	14
ALCUNE TEORIE EPISTEMOLOGICHE A PARTIRE DALLA MODERNITÀ	14
<i>Il lavoro come ergon/opus e ponos/labor</i>	18
<i>L’esperienza: polarità significativa dell’alternanza formativa</i>	20
LA CONNESSIONE TRA PRATICA-TEORIA E LAVORO-STUDIO VISTA: LA PAROLA AGLI AUTORI	22
<i>LIFELONG LEARNING E WORK-BASED LEARNING</i>	36
<i>Normativa in pillole</i>	38
L’ARMONIA TRA LA MENTE E IL CORPO	40
<i>Occhio, mano, mente: triade per l’esperienza</i>	40
<i>Mano e Anima, Corpo e Mente: la pedagogia incontra la dualità</i>	45
<i>Esperienza e azione: il valore espressivo dell’<i>embodied knowledge</i></i>	56
<i>Il burattino incontra la pedagogia del fare</i>	61

SECONDO CAPITOLO	73
IL BURATTINO E LA TRADIZIONE ARTISTICA POPOLARE BERGAMASCA	73
BREVE STORIA DEL BURATTINO.....	76
LE DIVERSE TECNICHE DI MANIPOLAZIONE E LA LORO IMPORTANZA PSICOPEDAGOGICA	92
<i>Il burattino.....</i>	<i>93</i>
<i>La marionetta</i>	<i>95</i>
<i>La marotte.....</i>	<i>101</i>
<i>La tige.....</i>	<i>102</i>
<i>Il pupo.....</i>	<i>103</i>
<i>I giganti.....</i>	<i>105</i>
<i>La Commedia dell'Arte</i>	<i>106</i>
<i>Le ombre.....</i>	<i>110</i>
<i>Il bunraku</i>	<i>114</i>
<i>Le specificità del teatro di animazione.....</i>	<i>116</i>
LA CULTURA NELLA RIFLESSIONE PEDAGOGICA.....	120
L'INFLUENZA DEL PATRIMONIO CULTURALE NELLA PERSONA	124
La pedagogia dalla cultura locale.....	127
I burattini nella tradizione: rappresentazioni dei valori di un territorio.....	135
IL BURATTINO: OGGETTO CHE EDUCA	144
Il gioco è una <i>cosa</i> seria.....	145
Giocare con i burattini	152
Burattino: gioco e rappresentazione simbolica.....	161
LE TECNICHE DI COSTRUZIONE E ANIMAZIONE	165

L'UTILIZZO DEL BURATTINO NELLA FORMAZIONE ED EDUCAZIONE DELLA PERSONA	168
L'IDENTIFICAZIONE, LA PROIEZIONE, LA CATARSI E LO SDOPPIAMENTO.....	168
Il fenomeno del Doppio	177
Il burattino: per una “pedagogia incarnata”	187
TERZO CAPITOLO.....	201
IL BURATTINO NELL'EDUCAZIONE DEL BAMBINO.....	201
IL BURATTINO FRA PEDAGOGIA E INFANZIA	201
IL BURATTINO E IL METODO NARRATIVO.....	209
Narrare l'esperienza.....	210
In-fanzia tra esperienza e narrazione. La prospettiva pedagogica.....	221
Narrare: un'arte fra riflessione e pratica.....	225
Le storie con i burattini: il valore pedagogico della narrazione.....	233
LA RICERCA SUL CAMPO: I METODI QUALITATIVI.....	239
L'intervista	245
L'osservazione.....	252
L'intervista biografica.....	258
I RISULTATI DELLA RICERCA EMPIRICO METODOLOGICA.....	265
Burattini e didattica.....	272
L'innovazione del burattino in didattica: uno sguardo storico-culturale	278
La collocazione dei burattini a scuola.....	285
Il burattino entra a scuola.....	297
Il burattino nella pedagogia e nella relazione di aiuto	311

Il laboratorio pedagogico e la metafora del teatro dei burattini.....	325
Il triangolo comunicativo del teatro dei burattini	334
<i>Il burattinaio e il burattino.....</i>	<i>336</i>
<i>Il burattinaio e lo spettatore.....</i>	<i>339</i>
<i>Lo spettatore e il burattino</i>	<i>339</i>
PER (NON) CONCLUDERE	343
LE POTENZIALITÀ DIDATTICHE DEL BURATTINO.....	343
<i>Dimensione corporeo-cinestetica e cognitiva: circolarità nella didattica</i>	<i>343</i>
RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....	365
APPENDICE.....	371
LA METODOLOGIA	371
Le interviste.....	371
L'intervista biografica.....	379
BIBLIOGRAFIA	415
BIBLIOGRAFIA PRIMO CAPITOLO	415
BIBLIOGRAFIA SECONDO CAPITOLO	422
BIBLIOGRAFIA TERZO CAPITOLO.....	431
BIBLIOGRAFIA PER (NON) CONCLUDERE	445

FRA PEDAGOGIA E TEATRO DEI BURATTINI

Fin da bambina coltivo la passione per il magico mondo dei burattini, una passione che con il passare degli anni si è trasformata in un'attività e si è intrecciata con i miei studi: questa mia ricerca è un modo per unirli concretamente. Dal 2002 ho il piacere di far parte dell'Associazione "Baracca e Burattini" e di gestire con mia mamma Carla la compagnia "I Burattini di Roberta", la quale si occupa della divulgazione di quest'arte povera ma ricca di significati. Il progetto di dottorato, pertanto, mi ha fornito la possibilità di unire la dimensione teorica con quella esperienziale di questa realtà, secondo una relazione circolare e continua. Realizzando spettacoli con storie animate da burattini, mi rendo conto che questi hanno molteplici valenze pedagogiche; sia per strada o in una scuola, infatti, la valenza evocativa e la capacità comunicativa degli spettacoli sono tanto forti da riuscire a coinvolgere le più diverse fasce di pubblico, dai bambini fino agli adulti.

Queste osservazioni hanno fatto nascere in me il desiderio di approfondire le riflessioni teoriche che vedono i burattini utilizzati in ambito educativo e in generale negli ambiti umani e sociali, per poterli utilizzare in tutto il loro potenziale comunicativo. I burattini, o "teste di legno", che spesso vengono guardati come un semplice passatempo per bambini, racchiudono - come vedremo nelle pagine seguenti - la capacità di far emergere la *physis*¹ di ogni persona. Infatti, le diverse tecniche del teatro d'animazione permettono all'animatore di esporre un altro Sé, mettendo in atto il processo catartico aristotelico. Ciascuna tecnica d'animazione ha proprie peculiarità in campo educativo e formativo; così come peculiari specificità di manipolazione e di potenziale comunicativo, identificativo e proiettivo ad essa collegato. L'aumento delle potenzialità comunicative, inoltre, è collegato al diminuire di quelle proiettive e viceversa. Con la maschera c'è una distanza minima tra personaggio e animatore,

¹ Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione». Per un paradigma pedagogico*, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*, Studium, Brescia 2018, pp. 7-60.

indossandola il soggetto sperimenta una completa immedesimazione nel personaggio e si identifica pienamente in lui. Questo comporta, però, una minima proiezione, in quanto il soggetto tende a calarsi nel ruolo di ciò che il personaggio rappresenta senza esternare quello che ha dentro. La marionetta rappresenta, invece, il più alto livello del processo di proiezione e quello più basso di identificazione. Manipolando una marionetta, il soggetto non riesce ad identificarsi con quello che rappresenta poiché essa è lontana e collegata al marionettista solo attraverso i fili che, mediando ogni movimento, permettono un completo distacco. Infine, il burattino a guanto è un intermediario tra la maschera e la marionetta, esso è legato al burattinaio attraverso la mano. Il legame che viene a crearsi è molto forte perché la mano diventa l'anima del burattino. Questa tecnica, guardando alla valenza pedagogica è quella più completa: permette la catarsi, l'identificazione, la proiezione e può essere utilizzata per evidenziare, sviluppare e far emergere aspetti peculiari dell'individuo.

Obiettivi teorici e pratici

Il primo obiettivo che mi sono prefissata è stato effettuare un'analisi che andasse a considerare il contributo teorico e quello empirico circa le valenze educative del burattino: l'importanza dell'esperienza, del *learning by doing*, il valore pedagogico della narrazione, la rilevanza del gioco nell'educazione e formazione del bambino; questi sono elementi che accomunano il sapere pedagogico con l'arte dei burattini. L'oggetto della pedagogia è il soggetto in evoluzione con la sua componente *embodied*, *embedded* ed *extended*², il quale, essendo in relazione esistenziale nel e con il tempo e nel e con lo spazio vive esperienze. Come avrò modo di analizzare nel corso del lavoro, anche il burattino permette di introdurre strategie capaci di coinvolgere le tre componenti del soggetto in evoluzione, posto all'interno delle medesime relazioni. Sia

² «Ogni essere umano, infatti, ci dicono del resto, tutte le scienze umane contemporanee, “dure” o “morbide” che siano, proprio grazie alla mediazione del *logos*, si scopre e si riconosce, paradossalmente contro ogni spiritualismo, da un lato, ma anche contro ogni materialismo, dall'altro, sempre *Embodied* (incarnato, incorporato, diluito nella materia che lo compone), *Embedded* (relazionale, ovvero sociale, dipendente dall'intersoggettività storico-culturale E dall'empatia che esperite con gli altri) ed *Extended* (esteso al mondo, nella storia, con esso co-esistente e con esso co-evolutivo)». G. Bertagna (ed.), Op. cit., 2018, pp. 95-96.

la pedagogia che l'arte dei burattini, poi, vedono ciascuna esperienza umana del reale come unica e singolare, così come considerano la relazione sia a livello infrasoggettivo che intersoggettivo. Inoltre, la pedagogia, facendo i conti con le vite, si struttura in maniera narrativa. La narrazione è l'aspetto che contraddistingue ogni sostanza che cambia continuamente nel tempo. La pedagogia raccontando, ri-contando, unisce la razionalità teoretica e tecnica con la prudenza della razionalità pratica e la stessa modalità viene messa in atto nel teatro dei burattini, il quale unisce atto e ragione. La pedagogia utilizza l'analisi retrospettiva e predittiva - l'esperienza perfetta fornita dagli altri saperi - ma sa bene che il caso umano e singolo, suo oggetto di studio, è unico e irriducibile all'esperienza ed esistenza già vissute; inoltre, fondamentale è l'avvento dell'imperfetto e del futuro³. Analogamente, il burattino si avvale dei contributi degli altri saperi ma questo per permettere al soggetto un'esperienza che sia autentica. Pedagogia e teatro dei burattini, inoltre, non riducono i soggetti, né le loro esperienze e relazioni, ad una successione casuale e lineare cronologica di avvenimenti; bensì considerano, secondo tempi cairotici, l'imperfetto e il futuro dell'esistenza e dell'esperienza personale di ciascuno. Ecco perché effettuare una riflessione scientifica che accosta pedagogia e teatro dei burattini, partendo degli aspetti che li accomunano e dalle esperienze che ne scaturiscono, rappresenta un arricchimento per entrambi i saperi.

Il secondo obiettivo riguarda la valorizzazione della relazione che c'è fra mano e mente. A tal riguardo, fondamentale diventa introdurre il tema dell'alternanza formativa⁴ come principio pedagogico che indaga i fenomeni educativi/formativi dell'uomo, attraverso un movimento armonico e non gerarchico di pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione e lavoro e studio. L'alternanza formativa, infatti, non può essere considerata solo una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma rappresenta un vero e proprio orientamento della pedagogia generale che appartiene alle finalità stesse di questo sapere. Analizzare pedagogicamente il burattino, pertanto, ha come obiettivo il valorizzare la stretta

³ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.

⁴ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

relazione che c'è fra mano e mente, fra azione e movimento, fra linguaggio e conoscenza. Utilizzando il burattino, pertanto, il soggetto, grazie all'intelligenza sensomotoria - forma di conoscenza legata al movimento- e al movimento del proprio corpo - nello specifico delle proprie mani, scopre nuove realtà e stabilisce un contatto con l'esterno. Tale attività psicomotoria non opera solamente attraverso l'attività corporea a livello motorio, ma anche a livello affettivo e intellettuale, al fine di favorire tutti gli aspetti della personalità. In ogni contesto educativo e formativo la relazione fra mano e mente, l'*embodied knowledge*, è fondamentale. Attraverso i burattini pratiche e pensiero dialogano in modo evolutivo. A ragione di ciò, è necessario che ciascuna persona sappia riscoprire la passione, il desiderio di fare sempre meglio sviluppando ed approfondendo anche con continuo esercizio, tecniche e motivazione. Attualmente, nel tempo in cui viviamo definito "di cambiamenti", i ritmi non sempre permettono un necessario tempo per riflettere e porsi delle domande circa i vari problemi, per arrivare a saperli affrontare - ciascuno secondo i propri tempi. Ecco che il burattino, con le sue componenti pedagogiche, permette a ciascuno di ascoltare le esigenze proprie e del contesto, per porsi in modo attivo e con motivazione di fronte alle diverse situazioni.

In terza istanza, ho reputato fondamentale valorizzare la tradizione artistica e popolare bergamasca: una risorsa da salvaguardare e trasmettere⁵, un punto di partenza necessario per evolvere e migliorare, riscoprendo l'identità culturale. La mia ricerca di dottorato è supportata dalla consapevolezza che il teatro di figura è tra le forme d'arte più emblematiche della nostra storia e, al contempo, un preziosissimo strumento pedagogico per la formazione culturale e creativa dell'individuo e della società, utile ad affrontare e a divulgare le tematiche più rilevanti di oggi. Il teatro di figura si rivolge a tutti con solerzia e linearità narrativa per rappresentare le tradizioni culturali e valoriali del proprio territorio e, per questo, è tra le forme d'arte più significative per riscoprire e tramandare la nostra storia e identità culturale, oltre ad essere uno strumento pedagogico importante per la formazione della persona e della collettività.

Come ultimo obiettivo ho voluto che la mia ricerca apportasse un contributo concreto per favorire l'accrescimento delle competenze pedagogiche narrative di coloro che operano e vivono relazioni educative, d'aiuto e di cura in senso lato grazie a una

⁵ Cfr. C. Passera, R. Navoni, *Il teatro dei burattini. Oltre il magico mondo della baracca*, Edizioni Villadiseriane, Villa di Serio (Bg) 2011.

metodologia di tipo partecipativo e cooperativo. Molto di quanto scritto è il frutto dell'interpretazione di dati ricavati dalla ricerca empirica che negli anni ho condotto, avvalorandomi dell'importanza pedagogica della narrazione⁶. La pedagogia si struttura in maniera narrativa: modalità rappresentante l'aspetto che contraddistingue ogni sostanza che cambia continuamente nel tempo. Ogni esperienza umana è unica ed irripetibile, singolare e intrasmissibile⁷. Il soggetto della pedagogia non è il soggetto perfetto, finito e determinativo; è un soggetto, il caso singolo posto in relazione con almeno un altro soggetto. Ogni esperienza umana è sempre tempo e intreccio, cammino e percorso e non è mai riconducibile ad una concatenazione lineare di cause ed effetti. La narrazione, in pedagogia, è in quest'ottica fondamentale perché permette l'accrescimento delle competenze di discernimento di ciascun soggetto e la maturazione della prudenza. L'utilizzo dei burattini nei contesti educativi rappresenta, in quest'ottica, un'esercitazione formativa per il singolo e per il gruppo e mira ad arricchire le competenze socio-comunicative di coloro che operano e vivono relazioni educative, d'aiuto e di cura in senso lato. L'utilizzo dei burattini ha come obiettivo lo sviluppo dell'attenzione verso la circolarità tra relazioni micro e macrosociali, tra dinamiche interpersonali e dinamiche legate alla più vasta comunicazione organizzativa, comunitaria, politica e sociale. La metodologia di tipo partecipativo e cooperativo utilizzata innesca una dinamica interattiva che sollecita la collaborazione tra i partecipanti e continui aggiustamenti per la produzione di nuove informazioni ed eventi. In un contesto formativo come quello attuale, caratterizzato da flessibilità e cambiamento, dove nascono sempre nuove domande, l'utilizzo del burattino, grazie alle componenti pedagogiche che lo caratterizzano, ha l'obiettivo di connettere l'attività formativa ai contesti locali, cercando di rispondere alla domanda di senso che emerge, inoltre promuove l'analisi e il cambiamento degli stili di pensiero e d'azione. Il burattino, strumento flessibile, permette un dialogo fra la parte più inconscia del singolo, i suoi bisogni e le concrete dinamiche emergenti.

⁶ Cfr. A. Potestio, *In-fanzia, esperienza e narrazione. Una riflessione pedagogica*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 7 marzo 2020, pp. 4-20.

⁷ Cfr. G. Bertagna, Op. cit., 2010; G. Bertagna (ed.), Op. cit., 2018. Cfr. A. Potestio *Narrazione ed esperienza educativa. Una riflessione pedagogica*, in «Rassegna di pedagogia. Pädagogische umschau», LXXVIII 1-2, Gennaio - Giugno 2020, pp. 49-62.

La struttura del lavoro

A livello strutturale ho organizzato il lavoro rispettando tre macroaree. Partendo da un inquadramento teorico, il quale mette in luce l'importanza dell'alternanza formativa nel contesto didattico, si passa a riflettere circa il laboratorio di burattini: terra d'incontro fra teoria e pratica. A tale proposito viene presentata la storia dell'oggetto animato e le sue valenze pedagogiche. L'analisi delle implicazioni che il burattino ha all'interno del gruppo classe, per il singolo bambino e per l'insegnante, in particolar modo grazie all'utilizzo della narrazione, viene infine avvalorato da numerose ricerche portate avanti negli anni attraverso metodologie qualitative. Per poter effettuare una riflessione scientifica sull'utilizzo del burattino in contesti didattici, educativi e sulla valenza pedagogica dello spettacolo e del laboratorio dei burattini, infatti - oltre all'analisi del pensiero di numerosi Autori- ho deciso di utilizzare metodi e strumenti di indagine qualitativa. Interviste, osservazioni, e un'intervista biografica impreziosiscono il lavoro. I protagonisti del lavoro, oltre i burattini, sono proprio i burattinai, gli insegnanti, gli educatori e i vari studenti che, nel corso degli anni, ho avuto l'opportunità di incontrare e i quali mi hanno arricchita donandomi la propria personale interpretazione della valenza pedagogica del burattino. Spiegare la relazione tra burattino e pedagogia è proprio il fine che mi sono prefissata di raggiungere con questa mia indagine. Fondamentale è ricordare, poi, che l'arte dei burattini trae, sì, le proprie origini dalle tradizioni e della cultura locale; sono però convinta che, per poter portare avanti le tradizioni, non bisogna ancorarsi a ciò che è stato ma adeguarsi alle nuove generazioni e parlare un linguaggio che esse possano capire. Per poter progredire, come tutte le cose, anche il teatro dei burattini deve - infatti- adottare uno sguardo attento che sappia trarre origine dal proprio passato, ma che sia contemporaneamente attento alle esigenze e novità del futuro. Personaggi, storie, teorie e tecniche devono adattarsi e saper adottare una prospettiva innovativa. Non sono molti i burattinai e ancora meno sono i giovani che, come me, portano avanti la tradizione. Come in molte espressioni artistiche, inoltre, anche nel teatro dei burattini, non è scontato che gli artisti aprano le

porte della propria baracca⁸; contrariamente, sono molti a custodire gelosamente i segreti della propria arte. Primo pensiero della compagnia teatrale della mia famiglia, è invece quello di condividere e diffondere l'esperienza; solo in questo modo, il maggior numero di persone interessate all'argomento e alle importanti innovazioni di cui i burattini si fanno portatori, può reperire informazioni e avvicinarsi a quest'arte. In Italia, inoltre, non sono molte le ricerche effettuate per dare una validità scientifica a quest'arte. Nello stesso momento, però, stiamo assistendo ad un importante aumento di persone, soprattutto con un bagaglio culturale di studi umanistici, che stanno riscoprendo la potenzialità dell'arte dei burattini. Effettuando ricerche a supporto del mio lavoro di tesi mi sono resa conto come quanto di ciò che sia scritto su burattini e terapia sia datato. Auspico quindi, e mi sto impegnando affinché sempre più burattinai, mamme, papà, insegnanti o semplici appassionati di burattini possano condividere esperienze attraverso una rete che diffonda e colleghi in modo anche digitalizzato, persone che hanno testato e capito le valenze pedagogiche dei burattini in prima persona. Così da poterne appassionare anche molte altre e dar vita a ricerche scientifiche in merito. Questa mia ricerca rappresenta proprio un primo passo verso il progetto sopradescritto. Spero, infatti, che questo mio lavoro possa essere un lavoro di sintesi fra quanto già scritto a riguardo, ma anche, grazie alle esperienze da me vissute, possa portare una ventata d'innovazione nel settore. Il lavoro di Dottorato, infatti, è nato con l'intento di approfondire alcuni concetti, di ampliarne altri e di introdurne dei nuovi rispetto al lavoro svolto per la mia laurea magistrale "La valenza psicopedagogica dei burattini". La valenza pedagogica dei burattini in ambito didattico, educativo e formativo è un argomento ampio e multidisciplinare; in questo lavoro ho deciso di presentare un quadro generale dei potenziali e degli ambiti di utilizzo del burattino. L'approfondimento degli stessi potrà avvenire in un lavoro futuro. Passando del tempo a contatto con i burattini, vedendo le reazioni che suscitano in piccoli e grandi, mi rendo conto che essi hanno un grande potenziale comunicativo. Confido che, leggendo questo lavoro, anche persone che si accostano per la prima volta a questo mondo possano venire coinvolte, apprezzare e constatare la valenza pedagogica dei burattini, con un particolare riferimento al burattino nell'educazione e nella formazione del bambino.

⁸ Con il termine baracca si intende la struttura in legno, ferro o stoffa che nasconde il burattinaio dal pubblico.

PRIMO CAPITOLO

ALTERNANZA FORMATIVA

ALCUNE TEORIE EPISTEMOLOGICHE A PARTIRE DALLA MODERNITÀ

L'espressione *alternanza formativa*, anche se negli ultimi anni ha acquistato una notevole importanza, continua a necessitare di puntuali analisi per giungere ad una visione condivisa riguardo i presupposti epistemologici, le implicazioni organizzative e le scelte metodologiche che la caratterizzano. Tale principio si manifesta in una modalità di insegnamento-apprendimento che parte dalle esperienze concrete, informali o occasionali⁹, per promuovere situazioni durante le quali il *minus* è aiutato dal *magis* a fare esperienza per impadronirsi criticamente delle conoscenze tecniche, teoretiche e pratiche presenti nell'esperienza stessa e ad effettuare una riflessione per avviare comparazioni formalizzate. L'alternanza, analizzando i termini che costituiscono l'espressione, rimanda

«a una successione alternata di fenomeni, fatti e manifestazioni, consiste quindi in un movimento di crescita o di rallentamento che avviene nel tempo e coinvolge, in una relazione, due o più fenomeni, i quali devono essere ben separati e riconoscibili, anche se legati da una

⁹ Per approfondire cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014; G. Sandrone, *La competenza: concetto ponte tra formazione e lavoro*, in «Nuova Secondaria Ricerca», *Quale futuro per le professioni di cura? Le politiche europee in materia di anticipazione dei fabbisogni di competenze*, n. 10, 2017, pp. 39-52; G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 1, 2014, pp. 11-25.

relazione. [...] All'interno di questo processo unificante, le parti si formano e si sviluppano in relazione tra loro, pur mantenendo sempre le proprie caratteristiche peculiari e distinguibili»¹⁰.

Applicando quanto deriva dall'analisi etimologica del termine *alternanza formativa* al principio pedagogico è possibile affermare che

«la formazione dell'uomo consiste nel processo unitario e identitario all'interno del quale si alternano due o più fenomeni formativi, intesi come due movimenti che possono essere distinti nel percorso di crescita di ogni essere umano e che, pur relazionandosi tra loro, non possono mai essere completamente sovrapposti. [...] I due aspetti che caratterizzano l'alternanza formativa si identificano nelle dimensioni fondative che costituiscono l'essere umano: esperienza e ragionamento, prassi e teoria, lavoro e studio; il principio dell'alternanza formativa ha la finalità di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia e tenta di metterne in evidenza le caratteristiche specifiche all'interno di un processo unitario di formazione dell'uomo. Infatti, l'alternanza formativa descrive il movimento della forma umana»¹¹.

L'espressione *alternanza formativa* diviene, dunque, un reale principio pedagogico nel momento in cui indaga - attraverso un movimento autentico, armonico, integrale e non gerarchico- lo sviluppo della forma umana¹², ossia delinea i fenomeni identitari educativi e/o formativi dell'essere umano e ne promuove le potenzialità, unendo le due polarità che costituiscono la persona e che sono separate solo a causa dei pregiudizi culturali. L'alternanza formativa rimanda a una successione di eventi, manifestazioni e fatti i quali, anche se legati da una relazione, devono essere ben separati e riconoscibili. Tale principio ha la finalità di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione, lavoro e studio al di fuori di ogni gerarchia, in quanto, le parti si sviluppano e si formano in relazione tra loro ma mantengono sempre le proprie caratteristiche distinguibili e peculiari. Infatti, tra teoria e pratica vi è circolarità:

¹⁰ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità*, Studium, Roma 2020, pp. 22-23.

¹¹ Ivi, pp. 24-25.

¹² Cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 2014; G. Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano 2016.

«chi apprende a scrivere o a tornire, a sua volta, non è chiamato a capire concetti e teorie su un'esperienza già compiuta, ma è invitato a viverla in prima persona e a produrla in azione e nella complessità che ogni volta, in tempi e luoghi diversi, presenta. Il grado di circuitazione tra teoria e pratica di cui l'allievo sarà capace potrà essere certo inferiore a quello del maestro. D'altra parte, proprio perché ogni esecuzione esperta non è mai riducibile alla verbalizzazione logica che ne dà il maestro, l'allievo è chiamato a riprodurre la medesima dinamica attraverso l'imitazione»¹³.

L'imitazione ha valore pedagogico, poiché, «la maggior parte dei comportamenti umani e delle loro giustificazioni discende da forme di imitazione»¹⁴. Imitare è più che copiare; infatti, l'imitazione umana è una delle principali facoltà dell'ingegno umano. A tal proposito, Leopardi sosteneva che l'imitazione «non è che una facoltà d'attenzione esatta e minuta all'oggetto e alle sue parti»¹⁵. Essa rappresenta, inoltre, il primo livello d'apprendimento umano che si caratterizza dalla capacità di calarsi nel punto di vista dell'altro e di sentire come l'altro. L'imitazione non consiste in una ripetizione meccanica ma è una ri-assunzione personale e creativa delle cose altrui. Affinché avvenga è, dunque, necessaria la presenza di almeno due soggetti in relazione, poiché

«la pedagogia, al suo livello di unità minima, non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre almeno due “soggetti dell'educazione e/o della formazione” (genitivo soggettivo), tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio»¹⁶.

Ovviamente vi è differenza fra *magis* e *minus* ma rimane sempre aperto il

«processo indefinito ed auto correttivo della perfettibilità critica che impedisce sia a “chi guida” sia a chi “è guidato” di sentirsi e di pensarsi già arrivati e compiuti nel cammino verso quel

¹³ G. Bertagna, Op. cit., 2011, p. 83.

¹⁴ G. Bertagna, Op. cit., 2014, p. 74.

¹⁵ Cfr. G. Leopardi, *Zibaldone* [1898], (a cura di) F. Cacciapuoti, *Zibaldone di pensieri*, Feltrinelli, Milano 2019.

¹⁶ G. Bertagna (ed.), Op. cit., 2018, p. 31.

traguardo reciprocamente conoscitivo di miglioramento trasformativo che accompagna gli uomini per tutta la vita»¹⁷.

Questa citazione, parafrasando Giuseppe Bertagna, aiuta a riflettere sul fatto che anche le emozioni e le percezioni si intrecciano all'azione ed è proprio grazie a questa unione che l'atto diventa esperienza, assume un significato e viene formalizzato da colui che lo compie. È quindi possibile affermare che la teoria nasce dall'esperienza e che ha bisogno di testimonianza e di *affordance*: riflessione-spirito, ragione-esperienza, corpo-sensi sono in una relazione circolare e solo insieme producono azioni umane.

Fra i concetti sopra riportati vi è una circolarità e non una gerarchia; affermare che l'azione manuale nasce da una riflessione razionale - che coinvolge tutta la persona in modo olistico- significa considerare la persona con i suoi sensi, la sua intenzionalità, la sua fisicità e la sua libertà. L'alternanza formativa manifesta, appunto, la necessità di partire dalla situazione singolare, dall'analisi delle biografie educative e formative di ogni persona, dal contesto nel quale si manifesta l'esperienza concreta e, conseguentemente, dove si generano le condizioni per lo sviluppo di pratiche formative. In pedagogia, l'oggetto dello studio, invero, non è rintracciabile nel lavoro o nello studio, ma coincide con il soggetto che studia e lavora e che, attraverso una relazione, tende a formare in modo armonico e integrale le proprie e le altrui potenzialità. Ne consegue, pertanto, l'importanza della dimensione idiografica,

«ossia la necessità di partire dalla situazione singolare, dall'analisi delle biografie formative/educative di ogni persona, dall'esperienza concreta e dal contesto nei quali si generano le condizioni per il buono sviluppo di ogni pratica formativa»¹⁸.

Inoltre, i soggetti in relazione nel processo educativo sono studiabili solamente a partire dalle loro caratteristiche singolari e irripetibili. A ragione di ciò, la pedagogia non vuole descrivere le condizioni attuali o passate del soggetto ma aprirsi a riflessioni che mettono in evidenza gli orizzonti di trasformazione positiva e di apertura verso il possibile. Approfondire il tema dell'alternanza formativa come principio pedagogico,

¹⁷ G. Bertagna (ed.), Op. cit., 2018, p. 27.

¹⁸ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 19.

pertanto, significa indagare i fenomeni educativi/formativi dell'uomo, attraverso un movimento armonico e non gerarchico di pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione e lavoro e studio. L'alternanza formativa, infatti, non può essere considerata solo una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma rappresenta un vero e proprio orientamento della pedagogia generale che appartiene alle finalità stesse di questo sapere. All'interno delle pagine di questo lavoro, ogni qual volta ci si imbatte nel termine "*studio*", è bene ricordare che non è possibile ridurlo al semplice apprendimento nozionistico svolto mediante l'utilizzo dei libri. Esistono infatti due diverse concezioni afferenti al termine: si può effettuare uno studio teorico-nozionistico - del *come*- delle cose studiate, oppure si può attuare uno studio pratico del *perché*. Per spiegare questo concetto è efficace l'esempio del magazziniere¹⁹, esso non può accontentarsi allo studio del manuale su come funziona un determinato strumento o macchinario, questo sarebbe limitante; deve, invece, fare esperienza prima guidato da un operatore esperto e poi in autonomia. Mediante questo esempio si capisce come le competenze tecniche e teoretiche debbano essere utilizzate come strumenti per la formazione della razionalità pratica della persona e che l'esperienza ha una valenza formativa per lo sviluppo integrale dell'essere umano.

Il lavoro come *ergon/opus* e *ponos/labor*

Tra teoria e pratica vi è un legame profondo. Nell'ultimo secolo, però, si è assistito progressivamente ad un indebolimento della riflessione sul lavoro, infatti la «teoria economica contemporanea, non si interroga quasi più sulla natura del lavoro ma si concentra sul lavoratore inteso come risorsa o capitale umano che risponde a sanzioni e incentivi in modo razionale»²⁰. Ne conseguono pregiudizi appartenenti alla nostra tradizione che tendono a privilegiare lo studio astratto o teorico rispetto al valore dell'esperienza, del lavoro manuale e della pratica, impedendo, così, un'autentica

¹⁹ Cfr. G. Bertagna, *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem FrancoAngeli, Milano 2003.

²⁰ L. Bruni, *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014, p. 27.

alternanza nei percorsi formativi. Si sfocia, in questo modo, nel modello separatista, il quale vede

«scuola e fabbrica come ambienti alternativi e tra loro gerarchici. La prima regno dell'*otium*, nella quale si favorisce la fioritura della personalità di ciascuno e l'esercizio della cittadinanza politica. La seconda esiste invece per il *negotium*, per la compressione e/o deformazione della personalità di ciascuno e per la riduzione del cittadino a suddito del datore di lavoro»²¹.

La distinzione tra il lavoro inteso come *ponos* (*labor* per i latini) e il lavoro inteso come *ergon* (*opus* per i latini) è tutt'oggi radicata. Il *ponos/labor* rappresenta il lavoro svolto da un soggetto, il quale deve rispondere all'*imperium* altrui. Questo tipo di lavoro non può mai essere occasione di responsabilità e di libertà per chi lo esercita. L'*ergon/opus*, invece, è il lavoro che permette una liberazione dell'uomo e una sua realizzazione. Rifiutare questa rigida contrapposizione, consente di sostenere che le due forme di lavoro coesistono nella stessa persona. Il lavoro come *ponos/labor*, infatti, è ineliminabile dalla condizione umana e l'azione pedagogica consiste nel «comprimerlo il più possibile a vantaggio di *ergon/opus*, adempiendo a quello che può essere considerato un vero dovere pedagogicamente giustificato, la cui declinazione è affidata alla competenza professionale, alla maturità personale, alla libertà e alla responsabilità degli uomini»²². A ragione di ciò, l'alternanza formativa non si può considerare solo come una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento; essa rappresenta, invece, un vero e proprio orientamento della pedagogia generale appartenente alle finalità di tale sapere. L'alternanza formativa prevede, dunque, una dinamica di movimento circolare fra relazione ed esperienza; tutt'oggi, come appena affermato, però, la società è ancora pervasa dal pregiudizio del modello separatista, infatti,

²¹ G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», 3, Settembre-Dicembre 2013, p. 24. Per approfondire, cfr. G. Bertagna, S. Olivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Studium, Roma 2017.

²² G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 63.

«i pregiudizi culturali portano a considerare il lavoro, in particolar modo quello manuale, come un'attività secondaria incapace di far emergere la razionalità, la libertà e la responsabilità umana. Essi si basano su un paradigma teorico separativo, che sostiene una gerarchia netta tra teoria e pratica, mente e corpo, studio e lavoro, dove è sempre il primo termine della polarità a rappresentare il compimento dell'essere umano, mentre il secondo un aspetto sottoposto a dispositivi che regolano la creatività e la libertà dell'uomo. [...] Solo attraverso una ri-significazione dell'idea di esperienza è possibile pensare al processo lavorativo come un'attività attraverso la quale l'uomo può manifestare, armonicamente e integralmente, le proprie potenzialità mediante il principio pedagogico dell'alternanza formativa»²³.

Significativa - e forte per riassumere il concetto- è la frase «i miei pensieri guidano la mano e la mano dimostra se il pensiero è giusto»²⁴; oppure, per riprendere lo scrittore americano Colin Wilson, la mente ha esattamente lo stesso potere delle mani: non solo di afferrare il mondo, ma di cambiarlo.

L'esperienza: polarità significativa dell'alternanza formativa

L'esperienza rappresenta una delle polarità significative dell'alternanza formativa. Esperienza²⁵ deriva dal latino *ex-perientia*. Dall'analisi etimologica risulta che il termine è composto dal prefisso *ex* da (che indica la fuoriuscita da una situazione che, pur presentando elementi di pericolo, può essere superata) e *perientia*, termine che contenendo la radice indoeuropea *per-*, rimanda all'attraversamento di qualcosa che è in corso di svolgimento. L'etimologia sottolinea un duplice movimento: da un lato, il superamento di una situazione che comporta una trasformazione; dall'altro, l'attraversamento di una situazione diversa che presenta analoghe caratteristiche di imprevedibilità, ma che viene affrontata proprio a partire dall'insegnamento ricavato

²³ A. Potestio, *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica* in «Rivista Formazione Lavoro Persona», anno IX, numero 27 - Giugno 2019, pp. 15-16.

²⁴ C. Zimmerman, P. Gössel, *I Maestri dell'architettura - Ludwig Mies Van Der Rohe*, Taschen, Milano 2016, p. 10.

²⁵ Cfr. voce "esperienza", AA. VV., *Il vocabolario Treccani*, Istituto della enciclopedia italiana, Roma 2019.

dell'esperienza pregressa. L'esperienza, inoltre, appartiene al dominio del contingente²⁶, il far toccare insieme due situazioni che iniziano e finiscono, lasciando su chi le vive un insegnamento e una trasformazione. L'esperienza è passata ma si apre al futuro, inoltre, è un atto relazionale. Se l'aspetto intersoggettivo è un elemento importante, fondamentale è, comunque, ricordare che la sua valenza è singolare e caratterizza il vissuto di chi la esperisce. Nella contemporaneità dove, come abbiamo appena visto, il valore dell'esperire dell'uomo sta progressivamente venendo meno, partecipiamo - appunto- ad una «povertà d'esperienza»²⁷. Attualmente, l'uomo vive un'incapacità nell'utilizzare il linguaggio per narrare ciò che gli resta dei propri vissuti, «la vita dell'uomo contemporaneo non contiene quasi più elementi traducibili in esperienza: non la lettura del giornale, né i minuti trascorsi al volante di un'automobile in un ingorgo»²⁸. La conseguenza di questa perdita consiste nel ridurre il lavoro ad un'attività meccanica e macchinosa utile all'uomo solamente per soddisfare i propri bisogni, senza essere in grado di generare in lui formazione e perfezionamento. Bisogna, quindi, nonostante la perdita di significato in atto, dare un nuovo significato al legame tra lavoro ed esperienza, i quali devono essere pensati come un processo unitario che coinvolge la persona nella sua interezza ma sempre inesauribile perfettibilità. “Non imparerai mai tanto come quando prendi il mondo nelle tue mani. Prendilo con rispetto, perché è un vecchio pezzo di argilla, con milioni di impronte digitali su di esso”, affermava a tal proposito lo scrittore statunitense John Updike.

«Per aumentare gli spazi formativi, di creatività e di azioni libere e responsabili nelle prassi lavorative (bisogna) ri-significare il lavoro come un'esperienza umana, attraverso narrazioni che possano attribuire all'atto lavorativo un'autorità capace di far diventare l'esperienza un momento di formazione»²⁹.

²⁶ Cfr. G. Bertagna, Op. cit., 2014.

²⁷ Cfr. W. Benjamin, *Experience and Poverty* [1933], trad. it. (a cura di) M. Palma, *Esperienza e povertà*, Castelvechi, Roma 2018.

²⁸ G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1998, pp. 6-7.

²⁹ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 10.

LA CONNESSIONE TRA PRATICA-TEORIA E LAVORO-STUDIO VISTA: LA PAROLA AGLI AUTORI

Interessante diventa effettuare un breve *excursus* storico e pedagogico riguardo l'alternanza formativa, attraverso i passi delle opere di alcuni autori che hanno avuto un ruolo paradigmatico³⁰. Sono consapevole del fatto che non è possibile proporre un'unica visione dell'uomo - proprio perché esistono molteplici antropologie utilizzate per descrivere l'essere umano enfatizzando alcuni dei suoi aspetti peculiari-

«ne consegue che è necessario, per poter parlare di alternanza formativa, considerare l'essere umano come un ente unico, irripetibile e formato da diversi aspetti che, in modo distinguibile ma non separabile, si sviluppano in lui»³¹.

Tale raccolta, però, non può ricostruire,

«nemmeno in modo parziale e frammentario, il contesto storico dal quale provengono. [...] La scelta, di far parlare direttamente i testi (è dovuta al fatto di lasciare) al lettore la possibilità di leggerli e di interpretarli con le proprie categorie concettuali»³².

Il primo Autore che prendo in considerazione in quest'analisi è Platone.

«Il pensiero platonico, spesso, nella ricezione manualistica, viene considerato come un modello di dualismo, che tende a separare le mani dall'intelletto, il corpo dall'anima, il lavoro dalla riflessione teorica, privilegiando sempre la seconda dimensione rispetto alla prima. Ad uno sguardo più accurato, però, vi sono passi significativi nell'opera platonica che sottolineano l'importanza della capacità tecnica dell'uomo e del lavoro come ciò che permette a ogni individuo di manifestare la propria natura assumendo un ruolo nella Città. Il mito di Prometeo³³

³⁰ Cfr. A. Potestio, Op. cit., 2020.

³¹ Ivi, p. 36.

³² Ivi, p. 88.

³³ Cfr. Platone, *Protagora* [IV a.C.], 319c - 323a, trad. it. (a cura di) G. Reale, *Platone. Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000, p. 819.

ed Epimeteo raccontato da Protagora testimonia che il fare tecnico costituisce una caratteristica strutturale e tipica dell'umanità»³⁴.

Un ulteriore importante contributo è rintracciabile anche nella *Repubblica*³⁵, dove Platone riflette sul fatto che

«il lavoro è ciò che consente a ogni individuo di avere un ruolo nella società, di mostrare le attitudini che gli sono più congeniali e di cercare un equilibrio positivo tra corpo e spirito. In questo modo, il filosofo greco anticipa anche il tema della divisione del lavoro che acquisterà un ruolo significativo, se pur in una prospettiva differente, nella modernità»³⁶.

Continuando, tutto il pensiero greco è pervaso dalla convinzione che l'aspetto riflessivo occupa una posizione di rilievo rispetto a quello manuale. Aristotele, però, vuole andare oltre questa lettura.

«Anassagora afferma che l'uomo è il più intelligente degli animali grazie all'aver le mani; è invece ragionevole dire che ha ottenuto le mani perché è il più intelligente; [...] l'uomo non deve la sua intelligenza superiore alle mani, ma le mani alla sua intelligenza superiore. La mano [...] sembra essere non un solo strumento, ma molti strumenti al tempo stesso, è infatti per così dire, strumento prima degli strumenti»³⁷.

O ancora

«la conoscenza dell'anima molto contribuisca alla verità in generale e specialmente allo studio della natura, perché l'anima è come il principio degli esseri viventi. [...] Nella maggior parte dei casi si vede che l'anima non ne riceve né ne produce alcuna senza il corpo: tali la collera, l'audacia, il desiderio, in una parola la sensazione. Per eccellenza proprio dell'anima sembra il

³⁴ A. Potestio, Op. cit., p. 100.

³⁵ Cfr. Platone, *Repubblica* [IV a.C.], II-III, 368a - 411a, trad. it. (a cura di) G. Reale, *Platone. Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000.

³⁶ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 100.

³⁷ Aristotele, *Parti degli animali* [IV a.C.], trad. it. (a cura di) M. Vegetti, in *Opere*, vol. 5, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 127.

pensare: ma se anche il pensare è una specie di immaginazione o non si ha senza immaginazione, ne segue che neppur esso esisterà indipendentemente dal corpo»³⁸.

Proseguendo, interessante, poi, è la visione del corpo e dell'anima all'interno della riflessione cristiana medioevale, secondo la quale, «il Signore Dio prese l'uomo e lo pose nel giardino di Eden, perché lo coltivasse e lo custodisse»³⁹. Queste parole esemplificano il pensiero della riflessione cristiana, la quale ha posto attenzione sulle tematiche relative all'amore generativo del Padre, dove il lavoro creativo del Verbo rappresenta un fine e non soltanto un mezzo; un compimento e mai soltanto un processo e una scoperta di sé; infatti, nel passo della *Genesi*, subito dopo la creazione del mondo attraverso il proprio lavoro, vediamo che Dio colloca l'uomo nel Giardino dell'Eden e affida questo luogo al suo lavoro. Successivamente «fu il monachesimo benedettino, a costituire l'origine dello sviluppo economico europeo. [...] Nei monasteri l'innovazione nasce dall'esigenza che il lavoro manuale necessario non tolga spazio alla preghiera»⁴⁰, *ora et labora*. «L'ozio è nemico dell'anima, e perciò i fratelli in certe ore debbono essere occupati nel lavoro manuale, e in altre ore nella lettura divina»⁴¹; come ricorda San Tommaso⁴², la mano è *organa organorum* ed entrambe le dimensioni sono necessarie nella vita dell'uomo. I monaci, partendo da questo presupposto, utilizzarono le forze della natura per agevolare il lavoro e, con creatività, innovarono gli strumenti e i metodi impiegati nella produzione agricola e dei manufatti; furono infatti «educatori economici degli artigiani, dei contadini e dei mercanti»⁴³. I monaci non potevano «attendere simultaneamente agli atti esterni e alla contemplazione di Dio»⁴⁴; non dovevano occuparsi, cioè, dei *negozi* per cupidigia ma per carità. «Essendo la mano lo

³⁸ Aristotele, *De anima* [IV a.C.], I-III, 402a - 434b, trad. it. (a cura di) Movia G., *Aristotele*, Bompiani Editore, Milano 2001, pp. 425.

³⁹ Il Pentateuco, *Genesi*, 2, 15.

⁴⁰ R. Vignali, *Eppur si muove*, Guerini, Milano 2006, p. 43.

⁴¹ S. Benedetto, *Regola di san Benedetto* [VI d.C.], XLVIII, trad. it. (a cura di) S. Priococo, *La regola di S. Benedetto e le regole dei Padri*, Fondazione Lorenzo Valla - Arnoldo Mondadori editore, Roma-Milano 1995, p. 223.

⁴² Cfr. S. Tommaso, *Summa contra Gentiles* [1259-1264], II, LXX-LXXIII, trad. it. (a cura di) T. S. Centi, *Somma contro i Gentili*, Mondadori, Milano 2009.

⁴³ *Ibidem*.

⁴³ M. Folador, *Il lavoro e la regola*, Guerini, Milano 2008, p. 128.

⁴⁴ S. Tommaso, *Summa theologiae* [1265-1274], I, q. 76, a. 5, trad. it. (a cura di) G. Barzaghi, *La Somma teologica*, V, Edizioni studio domenicano, Bologna 1985, p. 183.

“strumento degli strumenti”, con lavoro manuale si intende qualunque lavoro mediante il quale uno può guadagnarsi lecitamente da vivere»⁴⁵. Infatti,

«una cosa è lavorare manualmente con animo sgombro, come l’operaio, ove non sia fraudolento e avaro; un’altra cosa è tenere l’animo occupato dell’affanno di accumulare soldi senza lavoro manuale, come fanno gli affaristi o gli imprenditori; i quali, si danno da fare, ma non lavorano manualmente e, perciò, ingombrano il proprio animo del desiderio di possedere»⁴⁶.

Sant’Agostino riflette anche sull’importanza dell’equilibrio necessario fra anima intellettiva e sensitiva;

«la natura non priva gli esseri delle cose indispensabili; perciò era necessario che l’anima intellettiva avesse non solo la facoltà di intendere, ma anche quella di sentire. Dall’altra parte l’attività sensitiva non può esercitarsi senza uno strumento corporeo. Ecco quindi la necessità che l’anima intellettiva fosse unita a un corpo capace di essere l’organo dei sensi. Ora tutti i sensi sono fondati sul tatto, [...] il tatto sarà tanto più fine, quanto più il suo organo si avvicinerà al perfetto equilibrio delle qualità elementari. [...] L’anima intellettiva non richiede il corpo direttamente per l’operazione intellettiva, presa in se stessa, ma per la facoltà sensitiva, la quale ha bisogno di un organo equilibrato nella sua complessione. Era perciò necessario che l’anima intellettiva fosse unita a un corpo siffatto e non a un elemento semplice poiché in tal caso sarebbe scomparso l’equilibrio. [...] L’uomo possiede per natura la ragione e le mani, che sono “lo strumento degli strumenti”, poiché con esse l’uomo può prepararsi strumenti di una varietà infinita, e in ordine ad effetti infiniti»⁴⁷.

Bacone, in età moderna, attribuisce importanza all’esperienza e alla ragione nelle sue accezioni di tecnica, teoretica e pratica. L’Autore auspica a un’unione sempre più stretta che possa permettere all’uomo di manifestare le proprie potenzialità nei limiti della natura, evitando di produrre un sapere astratto e vuoto.

⁴⁵ S. Tommaso, Op. cit. [1265-1274], p. 187.

⁴⁶ S. Agostino, *De Operibus Monachorum*, trad. it. (a cura di) V. Tarulli, Città Nuova, Roma 1984, p. 135.

⁴⁷ S. Tommaso, Op. cit. [1265-1274], 1985, p. 239-240.

«La mano nuda e l'intelletto abbandonato a se stesso servono a poco. Per compiere opere sono necessari strumenti e mezzi d'aiuto, sia per la mano che per l'intelletto; e come gli strumenti meccanici servono ad ampliare e regolare il movimento delle mani, così gli strumenti mentali estendono o trattengono il movimento dell'intelletto»⁴⁸.

È di Comenio la celebre frase “s'impari a fare col fare”. Secondo l'Autore, gli allievi possono apprendere meglio mediante l'esperienza diretta, il lavoro e i consigli dei maestri.

«Lo studio tecnico delle cose è facile e breve e, tolto il diletto, non produce nulla; la pratica invece è difficile e lunga e produce meravigliose utilità. Ma giacché la cosa sta così bisogna investigare con diligenza la maniera di guidare facilmente la gioventù a mettere in pratica le cose, che riguardano le arti. L'arte richiede prima di tutto tre cose: il modello, ossia l'immagine, la quale è una specie di forma esterna, che l'artista guarda e tenta di riprodurre tale e quale. La materia, che è sostanza dove si deve imprimere la nuova forma. Gli strumenti, con l'aiuto dei quali si eseguisce ciò che si vuole fare. L'insegnamento dell'arte poi (quando già si hanno gli strumenti, il materiale e il modello) richiede: che queste tre cose si usino a dovere; che si dirigano con prudenza; che siano argomento di frequenti esercizi. [...] L'uso degli strumenti si mostri piuttosto col fatto che con le parole, cioè con gli esempi piuttosto che con le regole. Fin dai tempi antichi Seneca ci avvertì che è “lungo e difficile il cammino, se si va avanti a forza di regole, è breve ed efficace, se si va avanti a forza d'esempi”. (Seneca, *Lettera VI, 5*)»⁴⁹.

Prosegue, poi, affermando

«ma, ohimè! Le scuole popolari come se ne ricordano poco di questo avvertimento! È certo che dai precetti e dalle eccezioni alle regole e dalle determinazioni delle eccezioni anche gli scolari, che principiano a studiare la grammatica, sono così offuscati, che quei poveretti non sanno quel che mestano e cominciano a stupidire prima che a capire. Ma, per dire la verità, vediamo che i maestri d'arti meccaniche non seguono il metodo di legger prima all'apprendista nuovo tante regole, ma lo conducono nell'officina e gli fanno osservare i loro lavori; e subito, siccome

⁴⁸ F. Bacon, *Instauratio magna. Novum organum* [1620], I, 1-95, trad. it. (a cura di) M. Marchetto, *La grande instaurazione. Nuovo organo*, in *Bacone*, II, Mondadori, Milano 2010, p. 49.

⁴⁹ G. A. Comenio, *Didattica Magna* [1632], XXI, trad. it. (a cura di) G. Giampieri, *La grande didattica*, Edizioni Remo Sandron, Milano-Palermo 1911, pp. 262-265.

all'apprendista par mille anni d'imitarli perché l'uomo è animale imitativo, gli mettono in mano gli strumenti e gl'insegnano come si devono prendere e adoperare: e poi se sbaglia lo avvertono e lo correggono più con l'esempio che con le parole; e la pratica fa vedere che l'imitazione riesce facilmente»⁵⁰.

Un ulteriore importante contributo al tema si deve al filosofo britannico John Locke, quando nel Diciassettesimo secolo introdusse ciò che verrà poi definito alternanza formativa: «vorrei che si insegnasse un mestiere manuale: anzi due o tre, ma uno in modo particolare. [...] Le arti manuali, che si esercitano e si imparano con il lavoro, non soltanto accrescono la nostra destrezza e abilità, ma anche irrobustiscono la nostra salute»⁵¹. Autore fondamentale a riguardo è poi il pedagogista svizzero Jean-Jacques Rousseau con il suo lavoro *Émile ou De l'éducation*⁵². Riflettendo sull'Autore appena citato, Andrea Potestio⁵³ scrive,

«il progetto educativo di Rousseau si manifesta in modo compiuto nell'*Emilio* che, insieme al *Contratto sociale*, viene pubblicato nel 1762 e costituisce il centro propulsivo della produzione del filosofo ginevrino. Entrambi gli scritti prendono in considerazione due dimensioni significative per la formazione dell'uomo: la costruzione di uno stato che, come organismo politico, possa costituire il fondamento di una società giusta e l'educazione dell'individuo che possa integrarsi con gli altri e divenire un buon cittadino. La dimensione politica e quella educativa costituiscono così le direzioni di ricerca che Rousseau propone ai suoi contemporanei come possibili soluzioni alla degenerazione della società»⁵⁴.

Nell'*Emilio* l'educazione naturale permette di far emergere l'essenza della persona umana indipendentemente dai dispositivi sociali; Emilio non accetta passivamente di rispondere ai dispositivi ma, per la sua formazione, agisce in modo attivo e responsabile per realizzare pienamente se stesso. All'interno di questo scritto emerge la concezione antropologica rousseauiana secondo la quale l'uomo è buono per natura e questa bontà è

⁵⁰ G. A. Comenio, Op. cit. [1632], p. 265.

⁵¹ J. Locke, *Some Thoughts Concerning Education* [1693], trad. it. (a cura di) L. Pizzo Russo, *Pensieri sull'educazione artistica*, Aesthetica, Sesto San Giovanni (Mi) 2007, pp. 232-234.

⁵² Cfr. J. J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], III, trad. it. (a cura di) A. Potestio, *Emilio o dell'educazione*, Studium, Roma 2016.

⁵³ Cfr. A. Potestio, *Il lavoro e l'educazione in Rousseau*, in «Cqia - Rivista», Aprile 2011, pp. 44-60.

⁵⁴ Ivi, p. 1.

manifestabile attraverso il lavoro. Il lavoro, infatti, permette la piena espressione dell'aspetto relazionale umano. Proseguendo, un altro importante passaggio si trova nel libro III, dove Rousseau afferma,

«quando vedo che, all'età della più grande attività, si limitano i giovani a studi puramente speculativi e che poi, senza la minima esperienza, sono gettati d'un tratto nel mondo e negli affari, trovo che si urta non meno la ragione che la natura e non mi sorprende più che così poche persone sappiano condursi bene. Per quale bizzarro modo di vedere ci vengono insegnate tante cose inutili, mentre l'arte di agire non è tenuta in nessun conto?»⁵⁵.

L'educazione rappresenta l'elemento di congiunzione fra natura e cultura; attraverso il lavoro, le pulsioni, le energie, la manualità e la razionalità si manifesta l'integralità della persona. Doverosa una breve precisazione riguardo al termine lavoro naturale, che, secondo Rousseau, è l'attività che un uomo da solo compie per la sopravvivenza e per il soddisfacimento dei propri bisogni. Dal momento nel quale l'uomo si rende conto che può lavorare con l'aiuto degli altri si genera la società e, conseguentemente, l'ingiustizia. Il lavoro, ancora, ha anche una funzione istruttiva, formativa e educativa poiché rappresenta una dimensione antropologica costitutiva.

«Attirate dapprima tutta la sua attenzione verso l'industria e le arti meccaniche che rendono gli uomini utili gli uni agli altri. Conducelo a visitare fabbriche e opifici, sempre esigendo che di ogni lavoro a cui si assiste faccia esperienza anche con le proprie mani e che non si allontani da quei luoghi senza sapere perfettamente la ragione di tutte le attività che vi si svolgono o almeno di quelle che ha potuto osservare. A tale scopo, lavorate voi stessi, dategli dunque l'esempio: perché diventi maestro recitate ovunque la parte di apprendista e state certi che un'ora di lavoro gli insegnerà più cose di quante ne terrebbe a mente dopo una giornata di spiegazioni teoriche»⁵⁶.

Parafrasando Bertagna, si possiede veramente solo ciò che è frutto del proprio lavoro. Nel libro V, a tal ragione, è possibile leggere:

⁵⁵ J. J. Rousseau, Op. cit. [1762], 2016, p. 385.

⁵⁶ Ivi, p. 291.

«c'è un vecchio clavicembalo tutto scordato; Emilio lo aggiusta e lo accorda; egli è fabbricante di strumenti musicali, è liutaio egualmente bene come è falegname; ebbe sempre per massima di fare a meno dell'aiuto altrui in tutto quello che poteva fare da solo. [...] Almeno un giorno la settimana, e tutti quelli in cui il cattivo tempo non ci permette di andare in campagna, io ed Emilio andiamo a lavorare da un padrone di bottega. Non lavoriamo solo in apparenza, da persone al di sopra di quella condizione, ma per davvero e da veri operai. Il padre di Sofia, venendoci a trovare, ci trova per davvero al lavoro e non manca di riferire con ammirazione alla moglie e alla figlia quello che ha visto. [Anche Sofia] percorre il laboratorio, esamina gli utensili, tocca la levigatura delle assi, raccatta i trucioli per terra, guarda le nostre mani e poi dice che le piace questo mestiere»⁵⁷.

Da questi passaggi emerge la capacità che, secondo Rousseau, il lavoro ha nell'unire le diverse qualità dell'uomo in un'unica azione che armonizza abilità manuale e conoscenza tecnica. Attraverso il lavoro - che coinvolge mano e mente- il giovane Emilio prende coscienza del proprio sé e diventa consapevole dei legami con la realtà nella quale vive; Rousseau, così, armonizza le opposizioni tra psiche e corpo, natura e cultura. L'educazione naturale, affinché si manifesti l'essenza dell'uomo, deve essere strettamente collegata con l'azione pratica. Bertagna, riflettendo sulla connessione tra lavoro e libertà, afferma che

«Rousseau ha identificato il *proprium* ontologico intangibile, indisponibile e inalienabile dell'uomo non solo nella sua libertà, ma anche nel lavoro del suo corpo e nell'opera delle sue mani, per cui tutto ciò che è frutto di lavoro è in realtà suo, di se stesso, e non lo può cedere nel contratto sociale, e nessuno glielo può togliere»⁵⁸.

Il lavoro ha il compito di una prassi armonizzatrice che consente all'uomo di manifestare la propria natura più profonda, la propria intrinseca libertà e relazionalità. Per questa ragione il lavoro è un diritto inalienabile: il lavoro non può essere ridotto ad una concatenazione di azioni meccaniche; contrariamente, in esso vi è sempre una tensione formativa che spinge l'uomo a manifestare, in modo armonico ma perfettibile,

⁵⁷ J. J. Rousseau, Op. cit. [1762], pp. 641-659.

⁵⁸ G. Bertagna, Op. cit., 2014, p. 12.

la propria natura; «la mano che lavora è il cervello esterno dell'uomo»⁵⁹. Anche il filosofo tedesco Georg Wilhelm Friedrich Hegel all'interno dell'opera *Fenomenologia dello spirito* mette in luce il carattere antropogenico del lavoro con la sua doppia anima: sia come apprendimento, sia come qualcosa di meccanico. Per l'Autore l'uomo è compiuto solo attraverso il lavoro; è grazie al lavoro che la sua coscienza giunge, appunto, a compimento. La formazione umana implica un continuo rimodellamento del sé che è capace di rilegge l'esperienza vissuta - sempre in modi e tempi particolari e imprevedibili.

«Quando nel conoscere si presuppone alcunché come noto e lo si tollera come tale, si finisce con l'illudere sé e gli altri; allora il sapere non fa un passo avanti nonostante il grande e incomposto discorrere ch'esso fa»⁶⁰.

È l'attività riflessiva che consente all'uomo di addentrarsi nell'*imperfectum* e nel non ancora del futuro; «questa identità cosciente del finito e dell'infinito, l'unificazione dei due mondi, sensibile e intelligibile, necessario e libero, è, nella coscienza, il sapere. La riflessione sintetizza la facoltà del finito e dell'infinito nella ragione, la cui infinita comprende in sé il finito»⁶¹. L'eredità hegeliana è stata raccolta da Marx⁶².

«La profonda critica sociale di Marx sottolinea il significato e il valore del lavoro per l'essere umano, come una, forse l'unica, delle condizioni materiali fondamentali che caratterizzano la sua esistenza. In questa impostazione il lavoro tende a identificarsi completamente con l'idea di uomo che lavora sottolineando, da un lato, l'importanza dell'esperienza lavorativa come attività primaria che porta a soddisfare i bisogni primari, ma dall'altro, riducendolo a un processo che,

⁵⁹ I. Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* [1798], trad. it. (a cura di) G. Vidari, *Antropologia pragmatica*, Laterza, Bari 1969, p. 38.

⁶⁰ G. W. Hegel, *Phänomenologie des Geistes* [1807], trad. it. (a cura di) V. Cicero, *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 285.

⁶¹ G. W. Hegel, *Schrift differenz des Fichte'schen und Schelling'schen systems der philosophie* [1801], trad. it. (a cura di) R. Bodei, *Differenza del sistema filosofico di Fichte e di Schelling*, Ugo Mursia editore, Milano 1990, p. 20.

⁶² Cfr. K. Marx, F. Engels, *Manifest der Kommunistischen Partei* [1848], trad. it. (a cura di) D. Losurdo, *Il manifesto del Partito Comunista*, Laterza, Bari 2005; K. Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844* [1932] trad. it. (a cura di) P. Kammerer, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, in *Marx – Engels. Opere complete*, III, Feltrinelli, Milano 2018.

nelle condizioni economiche e politiche della società capitalista ottocentesca, non può che sfociare in un atto ripetitivo, meccanico e che genera schiavitù e passività»⁶³.

Per riprendere le parole di Marx,

«l'economia politica occulta l'alienazione ch'è nell'essenza del lavoro per questo ch'essa non considera l'immediato rapporto fra operaio (il lavoro) e la produzione. Il lavoro produce meraviglie per i ricchi, ma produce lo spogliamento dell'operaio. [...] Esso sostituisce il lavoro con le macchine, ma respinge una parte dei lavoratori ad un lavoro barbarico, e riduce a macchine l'altra parte»⁶⁴.

Negli anni fra il Diciannovesimo e il Ventesimo secolo, l'industrializzazione determinò l'allontanamento del contatto spontaneo con la natura delle esperienze di partecipazione al processo lavorativo - indispensabili, invece, per un processo formativo ed educativo effettivo. Negli Stati Uniti e in Europa, a tal proposito, si assistette al dibattito per determinare se la tradizione classica potesse continuare a rispondere alle esigenze dettate dai cambiamenti sociali, oppure fosse necessario un cambiamento per rispondere alla formazione dei giovani in modo adeguato alle nuove esigenze. A tal proposito, uno degli elementi maggiormente dibattuto riguardava i collegi-convitti. Le scuole secondarie, infatti, non erano ovunque distribuite e le famiglie che avevano disponibilità affidavano i figli ai collegi dove lo studio era strettamente collegato alla disciplina. Proprio in questi ambienti iniziarono a manifestarsi le prime avanguardie pedagogiche: si sviluppano le Scuole nuove. Il primo grande cambiamento diffuso da queste esperienze fu l'introduzione di una disciplina non più governata da principi riferibili alla tradizione dei collegi, ma ad una disciplina maggiormente democratica. Un altro aspetto, molto interessante per questa ricerca, riguardava poi lo stretto legame dell'educazione con l'esperienza pratica. Queste Scuole nuove restarono però, per molto tempo, un fenomeno di *élite* in quanto frequentate dai soli studenti di alta estrazione sociale. La scuola, inoltre, rimaneva ancorata ai programmi tradizionali:

⁶³ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 149. Cfr. K. Marx, *Zur Kritik der politischen Ökonomie* [1859], trad. it. (a cura di) R. Valvola Scelsi *Introduzione alla critica dell'economia politica*, Quodlibert, Macerata 2010.

⁶⁴ K. Marx, Op. cit., 1844, p. 300.

l'analfabetismo, la povertà dei ceti popolari, il lavoro infantile, la scolarizzazione relegata ai soli primi anni, rappresentavano altre problematiche sociali che ostacolavano alla scuola di innovarsi. La cultura pedagogica della tradizione puntava a costruire "teste ben fatte" mediante metodi didattici nozionistici e frontali basati sulla memorizzazione di concetti e sulla ripetizione. Era, dunque, più importante "addestrare" - mediante metodi didattici rigidi- piuttosto che riconoscere e stimolare le qualità degli allievi per permettere una manifestazione della loro spontaneità. Con le premesse appena descritte, obiettivo della scuola era assicurare a molti, in poco tempo, il possesso di un'istruzione necessaria, seppur minima. Un importante contributo a favore delle idee innovatrici a tal proposito viene fornito dalle riflessioni del filosofo e pedagogista statunitense John Dewey. Dewey è riconosciuto come esponente dell'attivismo: dottrina pedagogica dove il bambino e la sua attività spontanea sono posti al centro dell'atto educativo (puerocentrismo) e, conseguentemente, le tecniche didattiche vengono adattate ai suoi bisogni e alle sue peculiarità.

«All'impostazione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisto di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini ed ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento»⁶⁵.

Il principale compito di tali idee era abituare i ragazzi a una vita di cooperazione; la radice di ogni attività educativa si concentrava, infatti, sull'attività istintiva del fanciullo, dove la partecipazione attiva, le conoscenze raggiunte mediante l'impiego creativo e la produzione erano ritenute più valide e durature. La ricerca di Dewey, inoltre, ha permesso alla scuola di avvicinarsi alla vita del territorio e di introdurre nello studio delle discipline argomenti realmente significativi per la vita degli studenti.

⁶⁵ J. Dewey, *My pedagogical creed* [1897], trad. it. *Il mio credo pedagogico*, La nuova Italia, Venezia 1964, p. 18.

«Tutto ciò che può essere chiamato materia di studio, aritmetica, storia, geografia, scienze naturale, deve essere tratto dal materiale che rientra nell'ambito dell'ordinaria esperienza quotidiana»⁶⁶.

L'esperienza costituisce, dunque, il punto di partenza di ogni pratica educativa e di conoscenza. L'esperienza è onni-inclusiva poiché comprende sia il razionale e il logico, sia l'irrazionale e l'inconscio; nell'opera *Scuola e società*⁶⁷ l'Autore, infatti, fa emergere due conclusioni importanti. La prima riguarda il fatto che l'esperienza umana è una cosa attiva e non solamente conoscitiva e che le due dimensioni sono in una relazione continua e circolare; la seconda, conseguentemente, afferma che l'esperienza è valida nella misura in cui crea connessioni tra l'attività del soggetto e le relative conseguenze. Dunque, alla luce di ciò, la sola attività senza una riflessione a posteriori, di per sé non costituisce un'esperienza. Sostenere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non equivale ad affermare che le esperienze siano tutte educative. Per distinguere le esperienze che educano rispetto a quelle diseducative, Dewey individua due principi: il primo - chiamato di continuità- esplica che ogni esperienza (sia agita sia subita) modifica la qualità delle esperienze seguenti del soggetto. Il secondo principio - chiamato dell'interazione- sostiene che l'esperienza non si compie unicamente nella persona ma vi è una reciprocità fra l'individuo e l'ambiente. Per Dewey, quindi, l'educazione deve essere concepita come una rielaborazione dell'esperienza capace di accrescere il significato dell'esperienza stessa e di dirigere l'esperienza seguente. Di nota il fatto che l'Autore ha attuato le teorie pedagogiche appena citate mediante l'esperimento condotto a Chicago, durante il quale, considerando il contesto industriale del territorio, venne realizzata una scuola-laboratorio. Parafrasando Potestio, il meccanico intelligente che si impegna e trova soddisfazione nel suo lavoro manuale, è affezionato ai suoi strumenti ed è interessato a fare bene, si impegna artisticamente. Alla luce di ciò, un'occupazione è un'attività continua diretta ad uno scopo; educare tenendo occupati, di conseguenza, è il metodo più ricco di spunti educativi poiché fa appello al

⁶⁶ J. Dewey, *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* [1933], trad. it. (a cura di) A. Guccione Monroy, *Come pensiamo. Una teoria del rapporto tra pensiero riflessivo e l'educare*, La Nuova Italia, Firenze - Venezia 2004, p. 74.

⁶⁷ Cfr. J. Dewey, *The School and Society. The Child and the Curriculum* [1899], trad. it. (a cura di) F. Borruso, *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

pensiero. Per questo motivo nella scuola-laboratorio di Dewey l'attività manuale era intrecciata a quella intellettuale, solo così gli studenti imparavano facendo. Proprio mediante l'esperienza diretta i bambini si approcciavano a una conoscenza graduale della tradizione culturale. L'educazione, difatti, è caratterizzata da un aspetto sociale e da uno psicologico, mediante i quali il soggetto può trasformare in competenze le proprie potenzialità ed inserirsi nella società gradualmente. Il lavoro manuale che veniva praticato nella scuola-laboratorio era anche presupposto per la "democratizzazione della società", teoria secondo la quale ogni cittadino contribuisce allo sviluppo sociale attraverso il proprio lavoro. La teorizzazione del *learning by doing* rappresenta un importante elemento di congiunzione fra scienza pedagogica, realizzazione e manipolazione del burattino. Ecco perché il pensiero di John Dewey verrà ripreso nella stesura dei prossimi paragrafi. Oggi,

«la didattica laboratoriale è una metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione; attraverso questo approccio metodologico ciascuna disciplina, infatti, pur nella sua specificità epistemologica, offre allo studente il proprio sapere come mezzo di lettura e di interpretazione della realtà che lo circonda»⁶⁸.

Parlare di alternanza formativa non significa, quindi, riferirsi a un movimento lineare che partendo dalla conoscenza teorica arriva ad un'applicazione pratica, bensì significa attribuirgli una struttura circolare. In un percorso di alternanza formativa, infatti, la ricerca delle ragioni che rimandano alla comprensione teorica di ciò da cui deriva un'azione pratica sono in un processo circolare e continuo; pertanto, vi è una continua ibridazione e una connettività fra esperienza e teoria.

«Questo significa che la formazione ha l'obiettivo di aprire l'uomo ai propri possibili; [...] di qui la necessità di un *longlife learning*, di un apprendimento permanente, che intende l'educazione formale come acquisizione di competenze, [...] per cui è necessario strutturare gli

⁶⁸ G. Sandrone, *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in G. Bertagna (ed.), *Far laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nella storia delle scuole italiane*, La Scuola, Brescia 2012, p. 11.

anni della formazione scolastica o professionale come la necessaria base per i primi anni di pratica, piuttosto che come la base sufficiente per una pratica che copra l'intero arco di vita»⁶⁹.

A tal proposito, interessante è il contributo di Hanna Arendt e la sua riflessione attorno al termine *vita activa*.

«Con il termine *vita activa* propongo di designare tre fondamentali attività umane: l'attività lavorativa, l'operare e l'agire; esse sono fondamentali perché ognuna corrisponde a una delle condizioni base in cui la vita sulla terra è stata data all'uomo. L'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano. [...] La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa. L'operare è l'attività che corrisponde alla dimensione non-naturale dell'esistenza umana, che non è assorbita nel ciclo vitale sempre ricorrente della specie e che, se si dissolve, non è compensata da esso. Il frutto dell'operare è il mondo "artificiale" di cose, nettamente distinto dall'ambiente naturale. Entro questo mondo è compresa ogni vita individuale, mentre il significato stesso dell'operare sta nel superare e trascendere tali limiti. La condizione dell'operare è l'essere-nel-mondo. L'azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione di cose materiali, corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo»⁷⁰»

e queste attività si dispiegano durante tutto l'arco della vita dell'uomo, il quale è in costante formazione.

Questa antologia, seppur breve, riprendendo le parole dirette di autorevoli Autori, è stata inserita proprio per permettere una degna restituzione del concetto alternanza formativa. Le diverse antropologie utilizzate, sviluppate lungo l'arco della storia, mi hanno permesso di descrivere e presentare l'essere umano come un ente unico e formato da aspetti diversi che unitariamente si sviluppano in lui. Aspetti che verranno affrontati, maggiormente nel dettaglio, nelle pagine successive.

⁶⁹ V. Costa, *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e Lifelong Learning. Un approccio fenomenologico* in «Alternanza formativa. Una freccia spuntata?», Anno VI, Numero 18 - Novembre 2016, pp. 20-21.

⁷⁰ H. Arendt, *The Human Condition* [1958], trad. it. (a cura di) S. Finzi, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2017, p. 7.

LIFELONG LEARNING E WORK-BASED LEARNING

Riferendoci al concetto appena concluso nel paragrafo precedente, ecco allora che il *lifelong learning* rappresenta un processo di trasformazione olistica che implica una trasformazione continua di se stessi. Questo significa che vi è un movimento costante verso la concettualità appresa dall'esperienza e i contesti d'azione. Ogni essere umano è sempre *embodied* (incarnato, incorporato), *embadded* (relazionale, ovvero sociale) ed *extended* (esteso nel mondo e nella storia), per dirla come Aristotele, ogni essere umano è un coesistere e un intreccio di anima vegetativa, sensitiva e relazionale. «Il pensiero, quindi, è sempre, per forza di cose, anche un po' manuale, corporeo, psichico (e viceversa)»⁷¹. Solo se fin dai primi anni di scuola l'aula, il laboratorio e la vita reale diventano un *continuum* circolare capace di offrire a ciascuno studente la possibilità di riconoscere i propri interessi, le proprie capacità così come le proprie mancanze, si avrà la possibilità di comprendere pienamente le potenzialità di una formazione capace di alternare - in modo flessibile- momenti di apprendimento nella scuola e nel mondo del lavoro, «realizzando il *pensare facendo* e il *fare pensando*»⁷². L'educazione formale, infatti, se viene lasciata a se stessa produce un sapere che serve a superare gli esami ma non un sapere pratico nella vita.

Nell'alternanza formativa, formare competenze significa sviluppare un sapere che permette di comprendere che cosa sta maturando nelle sfide esistenziali cui ognuno è chiamato a rispondere. L'esperienza permette di superare un sapere fatto di formule vuote e non applicabili nella pratica: «senza il circolo ermeneutico l'apprendimento produce solo un vuoto verbalismo»⁷³. È necessaria, quindi, una co-progettualità tra scuola ed impresa per favorire la flessibilità cognitiva, in quanto le persone che hanno potuto applicare sul piano pratico quanto appreso mantengono un'elevata capacità di apprendere dall'esperienza e si impegnano in qualsiasi situazione che richiede *problem solving*.

⁷¹ G. Bertagna (ed.), Op. cit., 2018, p. 97.

⁷² A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1956, p. 335.

⁷³ V. Costa, Op. cit., p. 24.

«Ciò che è stato appreso nello specifico ambito di conoscenza persiste anche in ambiti diversi da quelli per cui è stata compiuta l'esperienza; infatti, la conoscenza collegata all'esperienza viene più facilmente richiamata alla mente e ricodificata»⁷⁴.

Nel lavoro, alla luce di questa riflessione, la formazione che si compie attraverso esso conferma come non sia possibile considerare l'atto tecnico e teoretico come distaccati da quello pratico. Il lavoro coinvolge la persona in tutte le dimensioni della personalità, del corpo, della psiche, della dimensione cognitiva e affettiva, della relazione e della socialità; lavoro e formazione sono, pertanto, connessi e complementari. A tal proposito, il termine inglese *Work-Based Learning*, traducibile come apprendimento in contesti lavorativi o basato sul lavoro,

«indica l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, al quale segue una riflessione sulle attività realizzate»⁷⁵.

Per cogliere la dimensione educativa del lavoro nei nuovi contesti di *Industry 4.0*, la riflessione pedagogica deve andare oltre la dimensione puramente descrittiva e occuparsi di analizzare l'integralità dell'uomo, valorizzandone il diritto di formazione per tutta la vita e la libertà: precisamente,

«in una società caratterizzata dalla tecnologia e dall'innovazione non basta apprendere una professione, ma è necessario apprendere ad apprendere, acquisire duttilità, capacità di riadattamento veloce e riconversione»⁷⁶.

⁷⁴ N. Rosati, *Alternanza formativa e Service Learning: un connubio efficace per la formazione* in «Alternanza formativa. Una freccia spuntata?», Anno VI, Numero 18 - Novembre 2016, p. 50.

⁷⁵ R. Navoni, *Valerio Marcone, Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, in «Rivista Lavoro Formazione Persona, I valori, i significati e le prospettive dell'esperire professionale nella pedagogia e nella didattica», Anno IX, Numero 27, Giugno 2019, p. 103.

⁷⁶ V. M. Marcone, *Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 12.

Normativa in pillole

Dal punto di vista giuridico, a livello italiano, troviamo alcune

«normative che, a partire dalla spinta riformatrice della Legge del 28 marzo 2003, n. 53, hanno tentato di promuovere il tema dell'alternanza formativa, attraverso la regolamentazione di strumenti concreti come l'alternanza scuola-lavoro, il tirocinio, la didattica laboratoriale e l'apprendistato. [...] Il Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81 e il successivo Decreto interministeriale 12 ottobre 2015 vanno a normare l'istituto dell'apprendistato, valorizzando la dimensione formativa del lavoro e la Legge 13 luglio 2015, n. 107 sostiene il significato della didattica laboratoriale e dell'alternanza scuola-lavoro»⁷⁷.

La Legge 107/15, ai commi 33 e 35, recita

«al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. [...] I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa»⁷⁸.

La continuità normativa rimanda al Decreto legislativo 77/05, il quale nell'art. 1, sosteneva:

«il presente Decreto disciplina l'alternanza scuola-lavoro, [...] come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro»⁷⁹.

La Legge 107/2015 fa dunque emergere chiaramente come, mediante il concetto dell'*imparare facendo*, si auspica ad un maggior dialogo tra scuola e mondo del lavoro,

⁷⁷ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 175.

⁷⁸ L. 107/15, commi 33 e 35.

⁷⁹ D. Lgs. 77/05, art. 1.

per innescare prassi formative capacitanti e generare opportunità di sviluppo sul piano economico e umano, in quanto è solo l'attività, «ovvero la mobilitazione delle risorse soggettive impiegate nell'azione, che rende generativo il lavoro»⁸⁰. Significativo diventa riprendere il pensiero di Sennet sull'intelligenza pratica e manuale, la quale

«conduce un dialogo continuo tra pratiche concrete e pensiero e si concretizza nell'acquisizione di abitudini e di sostegno che creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione di problemi»⁸¹.

Le esperienze duali, dunque, devono essere definite non come formazione alla tecnica del lavoro ma come una co-generazione del valore che acquisisce per il soggetto e per il suo gruppo d'appartenenza.

In conclusione, la riflessione sull'alternanza formativa permette di descrivere il movimento alternato e integrale della singola persona - sia educando sia educatore- che, gradualmente, assume la propria forma nel processo educativo in atto; permette, inoltre, di riflettere sull'importanza delle dimensioni esperienziali, armoniche e integrali che caratterizzano i processi realmente educativi e/o formativi. Infatti, prendere forma, mediante l'esperienza, significa far aumentare al soggetto che studia e lavora la consapevolezza delle sue potenzialità, singolari e irripetibili. Questo permette al soggetto, protagonista del processo educativo, di manifestare la propria identità personale attraverso azioni sempre più libere e responsabili, in relazione ai diversi contesti e dispositivi nei quali ci si trova ad agire. Contesti e dispositivi, all'interno dei quali, anche il burattino - come vedremo più avanti- può trovare una degna occupazione per la sua valenza pedagogica e psicologica.

⁸⁰ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 24.

⁸¹ Ivi, p. 119.

L'ARMONIA TRA LA MENTE E IL CORPO

Occhio, mano, mente: triade per l'esperienza

La società odierna si è rapidamente trasformata sia negli aspetti culturali, sociali che economici; attualmente, al lavoratore della società della conoscenza, alle *hard skills* si sono affiancate le *soft skills*. Al lavoratore⁸², cioè, come sostiene Sicurello,

«sono richiesti nuovi saperi, nuovi comportamenti, nuovi atteggiamenti, lavoro di squadra, la capacità di sapere imparare e di sapere spendere quello che si conosce, migliori capacità numeriche, informatiche, statistiche e intuitive, attitudine ad imparare rapidamente e curiosità; le competenze richieste al lavoratore sono sempre nuove e diverse, ciò richiede un alternarsi di momenti di formazione e aggiornamento anche nel lavoratore di lunga esperienza professionale; la complessità e la flessibilità stessa della produzione richiedono al lavoratore il continuo aggiornamento sulle nuove tecniche di produzione, rendendo sempre più sfumata la separazione fra il tempo della formazione della cultura (tempo dello studio) e quello della sua applicazione (tempo del lavoro)»⁸³.

Anzi, conseguentemente alle riflessioni finora affrontate, è doveroso affermare che non vi è una separazione - neppure sfumata- fra tempo dello studio e tempo del lavoro. Fra essi vi è, invece, un *continuum* circolare e un'ibridazione costante. Platone, a riguardo, sostiene che

«il lavoro è ciò che consente a ogni individuo di avere un ruolo nella società, di mostrare le attitudini che gli sono più congeniali e di cercare un equilibrio positivo tra corpo e spirito»⁸⁴.

⁸² Cfr. D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*, FrancoAngeli, Milano 2014; D. Dato, *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018; D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit editore, Bari 2019.

⁸³ R. Sicurello, *L'alternanza scuola-lavoro tra teoria e prassi. Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche riflessive*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», *Alternanza formativa una freccia spuntata?*, Anno VI, numero 18, Novembre 2016, p. 59.

⁸⁴ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 100.

Il lavoro, se non ridotto ad atto meccanico o a mera esecutività, è un fattore di esperienza fondamentale per la persona; così come la conoscenza, se percepita come una strada per la realizzazione di sé e non come un mezzo per ottenere semplicemente una qualifica. La conoscenza, cioè, diventa strumento per la formazione se è esperita come dotata di senso per il soggetto al fine di conoscere se stesso, gli altri e il mondo.

«Conoscenza e lavoro rappresentano, dunque, le due facce del percorso di costruzione della persona nelle loro manifestazioni essenziali: azione e riflessione, possono rispondere al bisogno di formazione della società odierna»⁸⁵.

L'esperienza, intesa come una polarità significativa dell'alternanza formativa, diventa fondamentale per ciascuna persona a cui sta a cuore il lavoro ben fatto per se stesso, per gli altri e per colui che mette impegno personale nelle cose che fa, pratiche o teoriche che siano: per ciascuno di noi - come direbbe Sennett⁸⁶- *uomini artigiani*. Saper fare bene le cose per il proprio piacere, sostiene il sociologo statunitense, consiste in una regola di vita che ha consentito lo sviluppo di raffinate tecniche e la nascita della conoscenza scientifica moderna: unendo l'abilità manuale con la conoscenza materiale, mente e mano ne traggono vantaggio reciproco, poiché una insegna all'altra e viceversa. Non è, infatti, solo il lavoro manuale a giovare della sinergia tra teoria e pratica. Come sostiene l'Autore, chi sa governare se stesso, dosare autonomia e rispetto delle regole, difatti, non solo saprà fare bene il proprio lavoro, ma sarà anche un cittadino giusto. Ecco allora che il termine *uomini artigiani* diventa utile per riflettere riguardo l'alternanza formativa; per descrivere identità, caratteristiche, difficoltà e potenzialità del concetto è efficace presentare alcuni *slogan*.

La maestria del fare bene.

L'artigiano è innanzitutto colui che esperisce una stretta relazione fra la mano e la mente.

⁸⁵ R. Sicurello, Op. cit., p. 59.

⁸⁶ Cfr. R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

«Possiamo giudicare dalla mano [...] se l'uomo è atto o no al lavoro ed è al lavoro che la mano deve la sua importanza umana; le prime tracce di umanità sulla terra non sono avanzi scheletrici, ma avanzi di lavoro, la pietra scheggiata. Tutta la storia dell'evoluzione sociale si potrebbe chiamare "storia della mano"»⁸⁷.

Nelle pagine dell'*Economico*⁸⁸, Senofonte evidenzia la presenza delle polarità che costituiscono il lavoro: le conoscenze tecniche, lo sforzo e l'attività delle mani sono strettamente collegate alla creatività e alla prudenza - affinché l'uomo, lavorando per soddisfare i propri bisogni, possa mettere in atto, in modo integrale, le proprie potenzialità. L'artigiano, grazie all'esercizio e alla ripetizione, vive la maestria del far bene, in quanto il suo «ritmo di soluzione e apertura dei problemi che si ripresentano più e più volte»⁸⁹, così come la sua abilità, si espandono. Questa caratteristica, nella società moderna è però ostacolata da un utilizzo sbagliato dei macchinari, diventa fondamentale, allora, che ciascuna persona continui ad esperire la stretta relazione fra mano e mente facendo un uso corretto della tecnologia. Ne consegue, necessariamente, l'importanza dell'*embodied knowledge* o sapere incarnato, in quanto, quando la testa e la mano vengono separate, l'effetto che ne deriva è una mutilazione dell'intelligenza. Bacone attribuisce importanza all'esperienza e alla ragione nelle sue accezioni di tecnica, teoretica e pratica, poiché, parafrasandolo, la sola manualità o la sola logica, servono a poco. Riprendendo Comenio, gli studenti apprendono maggiormente mediante l'imitazione pedagogica, l'esperienza diretta e i consigli dei maestri.

L'originalità.

Un altro elemento fondamentale per l'alternanza formativa è la curiosità: essa permette una comunicazione fra il sapere tacito, la critica esplicita e l'azione⁹⁰. I laboratori e le botteghe del Medioevo, nel Rinascimento si trasformano in *atelier* dove è fondamentale l'originalità. Nelle esperienze duali bisogna sapersi sottrarre dal comando

⁸⁷ M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Firenze 1910, p. 276.

⁸⁸ Cfr. Senofonte, *Economico o Leggi per il governo della casa* [IV a.C.], I-II-III-V, trad. it. (a cura di) F. Roscalla, Bur Rizzoli, Segrate (Mi) 2003.

⁸⁹ Ivi, p. 45.

⁹⁰ Cfr. F. D'aniello, *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras edizioni, Fano (Pu) 2015.

di imitare la perfezione dei *robot* per adottare modestia e consapevolezza anche delle proprie inadeguatezze. L'uomo artigiano, in qualsiasi campo di sua pertinenza, deve saper rispondere con curiosità e coscienza per far dialogare pratica e pensiero. Interessante, a tal proposito lo scritto pedagogico *Émile ou del'éducation*⁹¹, dove Rousseau offre importanti spunti di riflessione - circa l'educazione del suo ipotetico allievo- per l'analisi condotta alternando momenti di occupazione manuale ad altri di riflessione attraverso la guida del *gouverneur*. Il volume, infatti, attraverso l'educazione naturale, negativa e progressiva, narra del processo educativo di Emilio, dove apprendere in bottega il lavoro di falegname diventa un'esperienza formativa importante per lo sviluppo integrale delle potenzialità del giovane.

La mano intelligente.

Aristotele, come precedentemente visto, facendo emergere il legame tra mano e intelletto, esperienza e ragionamento, prassi e teoria, corpo e anima, afferma che «la mano è *organa organorum*. La mano è strumento prima degli strumenti»⁹². La mano, cioè, è la finestra della mente, è «il cervello esteriore dell'uomo»⁹³; tra mano e cervello c'è un continuo dialogo evolutivo. Come ricorderà anche San Tommaso⁹⁴, entrambe le dimensioni sono necessarie nella vita dell'uomo. L'uomo artigiano deve, dunque, vivere una costante dialettica fra il modo corretto di fare una cosa e il saper sperimentare il suo errore. Solo così può sviluppare la «triade della mano intelligente: la coordinazione tra occhio-mano-mente»⁹⁵.

Stimolare la mente.

Nell'esperire la relazione fra mano e mente, importante è anche adottare un linguaggio espressivo ed immaginativo. L'immaginazione, infatti, ha molta importanza poiché, parafrasando Sennet⁹⁶, l'imperfezione dell'attrezzo insegna qualcosa e, stimolando la mente, permette appunto di effettuare salti intuitivi. È proprio nel

⁹¹ Cfr. J. J. Rousseau, Op. cit. [1762], 2016.

⁹² Aristotele, Op. cit. [IV a.C.], 1990, p. 127.

⁹³ R. Sennett, Op. cit., p. 147.

⁹⁴ Cfr. S. Tommaso, Op. cit. [1259-1264], 2009.

⁹⁵ Ivi, p. 169.

⁹⁶ Ivi, pp. 200-201.

momento di difficoltà che l'uomo artigiano, inserito nelle esperienze duali, deve saper vedere con gli occhi della mente e saper rispondere alla resistenza - sia trovata che prodotta- mediante la creatività e l'arte dell'improvvisazione. Anche il filosofo, pedagogista, politico e accademico italiano Giovanni Gentile, in *Genesi e struttura della società*⁹⁷, sostenendo che l'atto del pensare è un atto creativo, offre l'idea di lavoro umano come insieme di teoria, prassi ed esperienza che consente all'uomo di manifestare pienamente se stesso. In un percorso di alternanza formativa, infatti, la ricerca delle ragioni che rimandano alla comprensione teorica di un'azione pratica e viceversa, sono in un processo circolare e continuo. Questo significa che la formazione dell'uomo è da vedere in un'ottica di *longlife learning* e come un apprendimento permanente.

Qualità e talento.

L'artigiano può dipendere dalla mera regola, oppure da quello che Sennett definisce «lo schizzo»⁹⁸, l'intuizione che gli permette di rispondere positivamente alla difficoltà in base alla situazione e alla contingenza. In questo modo, favorendo il dialogo tra conoscenza e azione, si innescano prassi formative capacitanti che permettono di porsi domande sul problema e, da qui, aprirsi alla soluzione di problemi analoghi. In tutto ciò un ruolo fondamentale è giocato dall'imparare facendo. Dewey, in *Democrazia ed educazione*⁹⁹, a riguardo, afferma con forza l'importanza del *learning by doing*. O ancora Kerschensteiner¹⁰⁰, seppure in tempi e in un contesto diverso, ponendo le basi pedagogiche per quello che diventerà il modello duale del sistema di istruzione e formazione tedesco, afferma che il lavoro in senso pedagogico, così come l'esperienza, sono attività formative centrali poiché pongono al centro del processo educativo l'allievo, il quale - guidato dai maestri- sviluppa la propria coscienza e potenzialità, sperimentando un rapporto equilibrato con sé e con il mondo esterno.

⁹⁷ Cfr. G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica* [1943], Sansoni, Firenze 1946.

⁹⁸ R. Sennett, Op. cit., p. 246.

⁹⁹ Cfr. J. Dewey, *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* [1916], trad. it. (a cura di) A. Granese, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

¹⁰⁰ Cfr. G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule* [1912], trad. it. (a cura di) A. Vigni, *La scuola del lavoro* Giunti Editore, Firenze 1968; *Die staatsbürgerl. Erziehung der deutschen Jugend* [1917], Nabu Press, Naturschutzbund 2010; *Theorie der Bildung* [1926], Severus Verlag, Hamburg, 2010.

Siamo tutti artigiani.

Non esiste l'*animal laborans* - bestia da soma- senza l'*Homo faber* - creatore che reifica; dove noi esseri umani viviamo in due dimensioni: in una fabbrichiamo cose, amorali, immersi nel compito da eseguire; poi, finito di produrre, cominciamo a discutere. Subentra, invece, una terza dimensione: *Homo agens* si potrebbe definire, nella quale alterità, logica, azione e discorso vengono uniti. Interessante, a tal proposito è anche riprendere il contributo che la filosofa tedesca Hannah Arendt offre attorno al termine *vita activa*¹⁰¹, la quale individua tre categorie fondamentali che caratterizzano la vita attiva dell'uomo: il lavoro, l'opera e l'azione. L'agire umano non è un semplice atto senza parola, ma è sempre connesso al discorso e alla capacità umana di narrare la propria esperienza durante tutto l'agire. L'esperienza, appunto, permette di far aumentare al soggetto che studia e lavora la consapevolezza delle sue potenzialità, singolari e irripetibili. È fondamentale, dunque, che ciascuno di noi sappia riscoprire la passione, il desiderio di fare sempre meglio - sviluppando ed approfondendo, anche con un continuo esercizio, le tecniche e la motivazione; facendo dialogare pratiche e pensiero. Ciascuno, in qualsiasi contesto - sia nella scuola che nel mondo del lavoro- deve porsi delle domande circa i vari problemi per arrivare, in questo tempo di crisi, a saper fare con maestria contro la banalizzazione di ogni eccellenza. Proprio come *uomini artigiani* dobbiamo porci in modo attivo e con motivazione di fronte alle diverse situazioni, partendo dalla propensione alla condivisione, alla conoscenza e alla capacità di innalzare e qualificare le competenze di un numero sempre più vasto di persone per tutto il corso della vita.

Mano e Anima, Corpo e Mente: la pedagogia incontra la dualità

È innegabile che all'esperienza sottende la relazione tra il corpo e la mente.

«Sia che si tratti del corpo altrui o del mio proprio corpo, ho un solo modo di conoscere il corpo umano: viverlo, e cioè far mio il dramma che lo attraversa e confondermi con esso. Io sono

¹⁰¹ Cfr. H. Arendt, *The Human Condition* [1958], trad. it. (a cura di Finzi S., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2017.

dunque il mio corpo, perlomeno nella misura in cui ho un'esperienza, e reciprocamente il mio corpo è come un soggetto naturale, come un abbozzo provvisorio del mio essere totale»¹⁰².

Oggi il concetto di *corpo* così come il concetto di *mente* hanno eguale dignità e sono considerati entrambi costitutivi dell'uomo, ma non è sempre stato così. Fino a non molto tempo fa, infatti, vi era differenza nell'utilizzare i termini "corpo nella mente" oppure "mente nel corpo"; nella filosofia contemporanea questo può essere definito come il dualismo più dibattuto. Il dualismo sostanziale, che per molto tempo è stato uno dei capisaldi della cultura occidentale, ci ha abituati a pensare alla mente e al corpo come due sostanze ontologicamente separate. Il corpo è la prigione della mente o rappresenta la possibilità di esserci di quest'ultima? Pensare che sia corretta l'una o l'altra affermazione implica l'aver uno sguardo d'analisi diverso, il quale si rifà a due diverse scuole di pensiero: da un canto vi è il dualismo sostanziale, dall'altro il monismo. Ma cosa si intende con un concetto, rispetto all'altro? Proverò a darne una definizione nelle pagine che seguono.

Piuttosto che "rapporto mente-corpo", risalendo alle origini del dualismo è corretto parlare di "rapporto anima-corpo". Con il termine *anima* si indica il principio vitale, mentre con il termine *corpo* la materia inanimata. Fu Platone il primo autorevole sostenitore del dualismo. Il filosofo, infatti, sosteneva che anima e corpo sono due sostanze distinte e non riducibili: è l'anima a godere di una posizione privilegiata, mentre il corpo è un oggetto mosso dalla stessa - definibile come l'involucro che la contiene. La prospettiva di Platone è influenzata dell'idea secondo la quale «l'anima preesiste al corpo e viene da esso imprigionata nella vita terrena»¹⁰³; inoltre, l'anima continua a vivere anche dopo la morte del corpo, poiché è immortale. Platone, come visto precedentemente, analizza anche l'importanza delle capacità tecniche e manuali dell'uomo. Sarà proprio la posizione di Platone nei confronti della corporeità a pervadere il pensiero occidentale, secondo il quale, per decenni, l'anima è stata considerata come l'essenza dell'uomo e ha rappresentato il centro della sua vita etica ed intellettuale. Tale teoria ha influenzato anche tutto il pensiero filosofico occidentale

¹⁰² M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945, trad. it. (a cura di) A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003, p. 240.

¹⁰³ E. Berti, F. Volpe, *Storia della filosofia. Dall'antichità ad oggi*, Laterza Edizioni, Roma 2007, p. 141.

successivo, venendo coltivata anche all'interno del Cristianesimo. La filosofia cristiana, solo successivamente, infatti, intenderà l'uomo come totalità di anima e corpo.

Il predominio della visione religiosa del mondo, durante i primi secoli del Medioevo, ha creato una mentalità dominante tesa a relegare la realtà materiale a una condizione di inferiorità e subordinazione allo spirito; solo successivamente verrà analizzato il rapporto anima-corpo al fine di conciliare l'idea della mortalità del corpo e dell'immortalità dell'anima¹⁰⁴. Il pensiero medievale, inizialmente, ereditò la visione dualistica classica che vedeva nell'uomo la presenza dei due elementi costitutivi: l'anima o natura spirituale e il corpo o natura materiale. Nella ridefinizione della relazione fra anima e corpo, però compare un terzo elemento: lo spirito. La nozione di *spiritus* avvalorava il senso di *mens*, anima, sostanza incorporea; principio intermedio tra anima e corpo, tra spirituale e materiale. Sant'Agostino, padre della Chiesa, influenzerà la visione filosofica e teologica sulla natura umana, affermando l'immaterialità e la trascendenza dell'anima e la sua superiorità rispetto al corpo. La lettura del corpo delineata nel corso dell'alto Medioevo ne fa un elemento capace di imprigionare l'anima umana nel mondo terreno e di condurla verso il peccato. L'accentuazione della concezione pessimistica della materia e del corpo è collegata al concetto cristiano del peccato originale, il quale ha immesso nell'essere umano l'imperfettibilità e la corruttibilità. Il dominio dell'anima sul corpo, della ragione sull'istinto, dello spirito sulla materia è il fine ultimo del buon cristiano, che, prima dei segni della bontà divina, porta in sé i segni del peccato originario. Interessante, a riguardo, la visione che descrive - dopo il peccato di Adamo- il corpo umano come l'ombra che ostacola l'anima ad innalzarsi alla meditazione delle cause superiori¹⁰⁵. Il peccato originale, però, non ha corrotto la natura dell'anima umana, il cui fine è quello di contemplare e ritornare a Dio. Anche l'ascetismo di Jacopone da Todi farà lui interpretare in modo negativo tutte le esperienze umane. L'Autore, affermando «o Signor per cortesia mandame la malsania»¹⁰⁶, nel rifiuto della dimensione terrena arriverà anche ad invocare le più tremende malattie per mortificare il proprio corpo,

¹⁰⁴ Cfr. C. Casagrande, S. Vecchio, *Anima e corpo nella cultura medievale*, Sismel, Firenze 1999.

¹⁰⁵ Cfr. G. Scoto Eriugena, *De Divisione naturae, IV libro* [IX d.C.], trad. it. (a cura di) N. Gorlani, *Divisione della natura*, Bompiani, Milano 2013.

¹⁰⁶ Cfr. J. da Todi, *Laude* [IX d.C.], trad. it. (a cura di) F. Mancini, *Laude*, Laterza, Bari 1974.

rendendolo immondo e ripugnante. Dell'armonia originaria sono, tuttavia, rimaste delle tracce nella forza vitale dell'anima.

Tra il 1100 e il 1200, si assistette ad una nuova visione, dove si teorizzava un rapporto armonico tra anima e corpo. Il corpo umano, infatti, essendo creato da Dio non poteva avere solamente una connotazione negativa. Con Francesco d'Assisi si realizza, a riguardo, la conciliazione tra materia e spirito celebrando serenamente tutto il creato, compreso *frate corpo* che, come ogni altra realtà vivente, porta la significazione del Signore. Il corpo ha, quindi, subito la corruzione in un secondo momento, cioè dopo la cacciata del paradiso terrestre. La «negazione della dignità della materia»¹⁰⁷ viene associata al mistero dell'Incarnazione del figlio di Dio e della Resurrezione dei corpi. Infatti, ai riti legati alle sofferenze fisiche (fino ad arrivare alle stigmate) si associa l'identificazione al corpo sofferente di Cristo. Il corpo assume anche caratteri positivi poiché è il mezzo con cui l'uomo opera sulle cose sensibili. L'uomo, invero, è provvisto di un corpo perché possa prendersi cura del mondo e del creato tutto e ciò lo rende superiore alle creature spirituali¹⁰⁸. Negli stessi anni viene tradotta in lingua latina il *De anima* di Aristotele. A seguito delle condanne formulate nel 1210 e 1215, nelle università del mondo latino, la circolazione delle traduzioni delle opere aristoteliche - nonostante alcune battute di arresto- contribuì alla creazione di nuovo sapere da parte dei maestri di teologia e delle arti. Partendo proprio dalla validità della definizione aristotelica, che intende l'anima come forma del corpo, si inaugura una nuova prospettiva: non è l'anima che regge il corpo, ma l'essere umano è unità dei due elementi. Tra i secoli XIII e XIV, si assistette all'averroismo, una corrente filosofica che voleva formulare un nuovo modello antropologico secondo il quale, porre il rapporto anima/corpo nei termini di forma/materia, significa superare i termini di un dualismo. Tra le numerose definizioni di anima vengono così accolte quella di anima come entità immortale, separata e perfezione del corpo.

Un altro tema interessante ricorrente in questo periodo storico riguarda l'unicità o la pluralità delle forme. Per unicità della forma sostanziale (tesi sostenuta da Tommaso d'Aquino e dalla scuola domenicana) si intende la tesi secondo la quale la

¹⁰⁷ Cfr. J. da Todi, Op. cit. [IX d.C.].

¹⁰⁸ Cfr. B. Silvestris, *Cosmographia* o *De mundi universitate*, [XII d.C.], trad. it. (a cura di) P. Dronke, *The Commentary on Martianus Capella's attributed to Bernardus Silvestris*, ed. H. J. Westra, Toronto 1986.

forma animatrice gerarchicamente superiore alle altre (l'anima razionale dell'essere umano) assume in sé tutte le funzioni proprie delle forme inferiori (vegetativa e sensitiva). In opposizione, la tesi della scuola francescana proclamante la pluralità delle forme, sosteneva che le forme che si manifestano nel corpo permangono distinte tra di loro. Partendo da queste riflessioni, alla fine del XII secolo, Giovanni Duns Scoto sosterrà che l'essere umano è il risultato dell'unione del corpo dato dall'interazione della *forma corporeitatis* con l'anima. In questo senso, l'unità dell'uomo non è da leggere come unità semplice, ma come risultato da un'articolazione complessa. In questa direzione si muoverà anche Guglielmo di Ockham, il quale vede l'essere umano come il composto di corpo, forma sensitiva e forma intellettiva; dunque, come un insieme articolato di componenti che costituiscono un'unità complessa grazie all'interazione tra di loro.

Nel Rinascimento l'interesse crescente per il corpo dell'uomo è evidente nelle opere degli artisti che si dedicarono allo studio delle forme e delle proporzioni del corpo umano mediante veri e propri studi anatomici, al fine di riprodurle con realismo. Fondamentale dire, però, che il corpo, i suoi movimenti e le sue attitudini dovevano essere funzionali alla rappresentazione dei sentimenti e dei moti dell'anima. In questo periodo continua, infatti, ad essere dibattuto il significato di anima in rapporto alla vita estendendo tale concetto a tutta la natura, la quale veniva vista come animata dalle medesime forze agenti nell'uomo. Un Autore rilevante, in questo periodo storico, è Marsilio Ficino. L'Autore concepiva l'anima e il corpo come due sostanze definite, e concedeva all'anima una vita indipendente dal destino del corpo. Tutto l'universo, secondo il suo pensiero, è costituito da materia come pura quantità, cioè come «sostanza produttrice di forme»¹⁰⁹. Vi è poi la qualità, cioè il principio formale che dà sostanza al mondo delle realtà corporee, grazie a «una sostanza incorporea che penetra attraverso i corpi»¹¹⁰. Tale realtà incorporea è l'anima «che genera la vita e il senso della vita anche dal fango non vivente»¹¹¹. Ficino procede, poi, asserendo che «sopra quelli intelletti che alli corpi s'accostano, cioè l'anime ragionevoli, non è dubbio che sono assai menti, dal

¹⁰⁹ M. Ficino, *Theologia Platonica de immortalitate animarum* [1482], trad. it. (a cura di) E. Garin, *Ermetismo del Rinascimento*, Riuniti, Roma 1988, p. 251.

¹¹⁰ *Ibidem*.

¹¹¹ *Ivi*, p. 252.

commercio dei corpi al tutto divise»¹¹²; al di sopra del tutto, cioè, c'è Dio che è verità, unità, bontà assoluta, atto e vita. Attraverso Dio, dunque,

«tutte le cose son fatte, e però Iddio si trova in tutte le cose e tutte le cose si veggono in Lui. Iddio è principio, perché da Lui ogni cosa procede; Iddio è fine, perché a Lui ogni cosa ritorna, Iddio è vita e intelligenza, perché per Lui vivono le anime e le menti intendono»¹¹³.

Da queste citazioni, si capisce, come nel pensiero dell'Autore, Dio e la materia rappresentano i due estremi della natura. L'elemento di congiunzione è l'anima, il cui compito è incarnarsi per unire la arte corporea con la componente spirituale dell'uomo. Infatti,

«l'anima è tale da cogliere le cose superiori senza trascurare le inferiori per istinto naturale, sale in alto e scende in basso. E quando sale, non lascia ciò che sta in basso e quando scende, non abbandona le cose sublimi; infatti, se abbandonasse un estremo, scivolerebbe verso l'altro e non sarebbe più la copula del mondo»¹¹⁴.

Utilizzando l'espressione "*copula mundi*", Ficino, indica appunto l'anima razionale che «possiede la regione mediana della natura e tutto connette in unità»¹¹⁵. Questa sua capacità unificatrice è resa possibile dall'amore di Dio verso il mondo, il quale permette ai corpi degli uomini di compiere azioni per ricongiungersi a Lui. L'anima, dunque, ricopre la funzione di tramite fra il mondo sensibile e quello intellegibile.

Nell'Età moderna l'unità sostanziale perde nuovamente valore a favore della dualità tra anima e corpo, conseguentemente, viene delineata l'idea dell'esistenza di leggi meccaniche che regolano i movimenti dei corpi e della natura. Cartesio, con l'affermazione *cogito ergo sum*, effettua una divisione dell'uomo in sostanza pensante e sostanza estesa. Secondo l'Autore la realtà è divisa in due sostanze: *res cogitans*, ciò che è psichico, e *res extensa*, tutto ciò che è estensione materiale. Secondo il filosofo, tutti i corpi - compreso quello umano- sono pure macchine, un «congegno meccanico

¹¹² M. Ficino, Op. cit. [1482], p. 252.

¹¹³ Ivi, p. 253.

¹¹⁴ Ivi, p. 255.

¹¹⁵ Ivi, p. 260.

realizzato dall'uomo, dal quale esso si eleva solamente per mezzo dell'anima donatagli dal creatore»¹¹⁶. Emerge, dunque, il problema di determinare il rapporto fra le due sostanze, «la natura m'insegna per mezzo delle sensazioni, che io non abito solamente il mio corpo (come un pilota nel suo battello) ma che gli sono congiunto, mescolato e confuso da comporre un sol tutto»¹¹⁷. Nella *VI Meditazione*, Cartesio afferma che corpo e mente sono due idee concepite come diverse e, quindi, ad esse corrispondono necessariamente due realtà diverse; l'anima (sostanza pensante) e il corpo (estensione materiale) non sono assimilabili ma distinti.

Età moderna e contemporanea, poi,

«saranno chiamate a ridefinire il rapporto tra anima e corpo. Fioriranno contrastanti teorie da diversi filosofi, [...] i quali si schiereranno sia a favore dello spirito sia a favore del corpo. Il superamento vero e proprio e la ricomposizione della persona nella sua completa unità verrà realizzato solo con la fenomenologia. Il corpo, acquistando le caratteristiche di corpo vissuto o corpo proprio, permette di ridare l'unità»¹¹⁸.

Per aggiungere un ulteriore tassello a questo ragionamento, Socrate sosteneva come non esistesse una mala del corpo che prescindesse dalla mente. Oggi, dove un numero sempre più crescente di malattie e di disturbi vengono detti di natura psicosomatica, si mantiene la necessità di effettuare ricerche relative alla connessione corpo-psyche. Curare solo il corpo o solo la psiche produce risultati inadeguati ai fini di una guarigione completa dell'individuo; occorre invece un approccio olistico che consideri l'individuo nella sua totalità. «È con Edmund Husserl [...], nel passaggio dal corpo scientifico al corpo vivente, che il dualismo *res cogitans* e *res extensa* può essere superato»¹¹⁹. Il filosofo e matematico tedesco, infatti, in *Meditazioni cartesiane*¹²⁰,

¹¹⁶ R. G. Timossi, *Dio e la scienza moderna. Il dilemma della prima mossa*, Leonardo, Segrate (Mi) 1999, p. 89.

¹¹⁷ R. Cartesio, *Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animæ immortalitas demonstratur* [1641], trad. it. (a cura di) S. Landucci, *Opere filosofiche 2. Meditazioni metafisiche. Obbiezioni e risposte*, Laterza, Bari 2016, p. 75.

¹¹⁸ V. Melchiorre, *Corpo e persona*, Maritti, Genova 1988, p. 47.

¹¹⁹ U. Boncinelli, U. Galimberti, *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*, Einaudi, Torino 2000, pp. 41-43.

¹²⁰ Cfr. E. Husserl, *Cartesianische Meditationen* [1931], *Meditazioni cartesiane*, trad. it. (a cura di) F. Costa, Bompiani, Milano 2002.

affermando la non dimostrabilità dell'assunto dualistico e lasciando aperto il problema di che cosa fosse ciò che chiamiamo "anima" e ciò che chiamiamo "corpo", mette in guardia dagli errori introdotti da Cartesio e dai suoi successori. La sua proposta consisteva, infatti, nel superare il dualismo cartesiano mediante la visione fenomenologica e il ritorno all'immediatezza del mondo della vita. L'Autore, a tal proposito, non parla di relazione "anima-corpo", ma di relazione "corpo-mondo". Parafrasandolo, il mondo della vita deve ritornare alle cose come appaiono nel momento in cui appaiono, tralasciando il giudizio e vagliando l'assoluta intenzionalità della coscienza. Ciò, in psichiatria ed in psicologia, ha stabilito ampi cambiamenti di pensiero, infatti - poiché la fenomenologia non è un procedimento terapeutico, ma lo sforzo di capire l'essere umano- è possibile effettuare una riflessione dove corpo e anima si ricercano in un continuo scorrere. Ebbene, «il mondo nella sua totalità non è soltanto fisico, ma psicofisico»¹²¹. Husserl sottolinea che la connessione fra materialità e psiche è fondamentale, infatti, «lo psichico ci è dato nella sua connessione con la materialità»¹²². L'analisi della materialità, secondo l'Autore, diventa, quindi, necessaria in quanto solo comprendendo la relazione tra ciò che è fisico e ciò che è psichico si può giungere ad una conoscenza olistica della persona. Analizzando le proprietà psichiche bisogna premettere che

«la loro essenza implica che non hanno un'estensione, esse non sono date nello stesso modo in cui sono date tutte le altre proprietà che riempiono l'estensione del corpo vivo. Non dipende però dal caso, bensì dall'essenza stessa se queste proprietà siano estese oppure no: se quindi gli oggetti che hanno queste proprietà siano oggetti materiali oppure no»¹²³.

Per Husserl, quindi, l'estensione è l'elemento che distanzia fisico e psichico; doveroso è eseguire un breve confronto con la posizione cartesiana. Anche Cartesio, infatti, individuava nella caratteristica dell'estensione l'elemento di differenza tra lo psichico e il fisico. Partendo da questo elemento in comune, i due filosofi arriveranno a sostenere

¹²¹ U. Boncinelli, U. Galimberti, Op. cit., p. 135.

¹²² E Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* [1913], trad. it. (a cura di) V. Costa, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002, p. 96.

¹²³ Ivi, p. 37.

tesi diverse. Per Cartesio la componente materiale è *res extensa*, mentre la componente psichica è *res cogitans*, quindi, le due hanno uno statuto ontologico diverso; inoltre, l'essenza dell'uomo, anche se esso è dato dall'unione delle due sostanze, risiede nella *res cogitans*. Cartesio, come precedentemente analizzato, nella *VI Meditazione metafisica* si oppone alla metafora platonica del rapporto anima-corpo che vuole il corpo come un nocchiero sulla sua nave (anima), oppure alla visione del corpo come prigione dell'anima. Husserl, contrariamente, ha un pensiero più vicino al *De Anima*. Spiegando il movimento dell'anima, il filosofo tedesco, lascia la parola direttamente ad Aristotele, «si muove: quando una cosa è legata con un che di mobile, essa si muove insieme con il suo movimento, e così è mosso anche l'intero formato della due cose»¹²⁴; aggiungendo, però, che «ciò vale tuttavia soltanto quando questo legame è il proprio di un intero psichico»¹²⁵. La psiche, poi,

«è costantemente una insieme al corpo vivo, [...] ciò che noi dobbiamo contrapporre alla natura materiale come un secondo genere di realtà non è la psiche, bensì l'unità concreta di corpo vivo e di psiche, il soggetto umano oppure animale»¹²⁶.

Alla luce di questa affermazione, analizzando il rapporto anima e corpo, bisogna tenere in considerazione che i due devono essere sì considerati con le loro proprie caratteristiche distinte, ma che saranno sempre costantemente in riferimento ad un'unità. Per ribadire il concetto dell'unione tra anima e corpo, celebre è la metafora di Aristotele sulla cera:

«non c'è bisogno di cercare se l'anima e il corpo formano un'unità, allo stesso modo che non v'è da chiedersi se formano un'unità la cera e la figura né, in generale, la materia di una data cosa e ciò che ha per sostrato tale materia»¹²⁷.

Riprendendo le parole di Husserl, poi, è possibile affermare che se il *Körper* può divenire *Leib*, questo è possibile solo attraverso la connessione con la psiche. *Koerper* è

¹²⁴ Aristotele, Op. cit. [IV a.C.], 2001, p. 37.

¹²⁵ E. Husserl, Op. cit. [1913], 2002, p. 169.

¹²⁶ Ivi, p. 170.

¹²⁷ Aristotele, Op. cit. [IV a.C.], 2001 p. 117.

il termine utilizzato dall'Autore per indicare il corpo-oggetto (degli uomini, degli altri esseri viventi e delle cose) che occupa uno spazio e risponde a determinate misure, il corpo, cioè, come *res extensa* ridotta alla misurazione di quantità come altezza, peso o lunghezza. *Leib* è, invece, il corpo vissuto che risponde all'esperienza, alla percezione, al movimento e per questo rappresenta un termine riconducibile solo all'uomo, in quanto il suo movimento si differenzia da quello delle cose perché, come sottolinea Merleau-Ponty, "loro sono mosse, mentre io mi muovo". Il corpo vissuto è «l'organo di cui dispongo»¹²⁸ per agire nel mondo, ma l'azione può esercitarsi anche sul mio stesso corpo: «io posso percepire una mia mano per mezzo dell'altra, un mio occhio per mezzo della mano»¹²⁹. Parafrasando l'Autore, io sono sia l'organo sia l'oggetto del mio agire, sono *Leib* sempre sul punto di divenire *Koerper*.

Questa dinamica viene ripresa del filosofo francese Maurice Merleau-Ponty e da lui analizzata attraverso il concetto di reversibilità. Secondo Merleau-Ponty¹³⁰ il corpo rappresenta la condizione necessaria dell'esperienza in quanto è il mezzo dell'apertura percettiva al mondo. Il filosofo, riflettendo sul concetto di corpo, utilizzerà il termine *chair*, parola francese che indica la carne viva. Diversamente dal termine corpo, che implica l'appartenenza al singolo, il termine "carne viva" implica una generalità; affermare che "io sono il mio corpo" racchiude unità e intenzionalità. L'intenzionalità del corpo porta a superare la separazione classica di soggetto e oggetto; infatti, se la tradizione cartesiana ha insegnato a vedere il corpo come una somma di parti, per Merleau-Ponty l'esperienza della corporeità mostra come tutti i processi del corpo sono coinvolti e formano unità.

A fronte di questa, seppur breve, analisi è possibile affermare che il corpo è un modo di essere nel mondo. Il fondamento della nostra identità personale sta nel vissuto del nostro corpo; esso è manifestazione concreta dell'esistere in quanto ciascuno vive e sente il proprio corpo e le sue funzioni sia come espressione di sé, sia come relazione con gli altri - poiché è il luogo delle nostre origini e del manifestarsi delle emozioni

¹²⁸ E. Husserl, *Die krisis der europäischen wissenschaften und die transzendente phänomenologie* [1936], trad. it. (a cura di) E. Paci, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 2015, p. 28.

¹²⁹ E. Husserl, Op. cit. [1931], 2002, p. 44.

¹³⁰ Cfr. M. Merleau-Ponty, Op. cit. [1945], 2017.

delle persone. Il termine *persona* si può analizzare sottolineando diversi aspetti, illuminante definire «l'essere umano come un microcosmo caratterizzato da unità fra la sua componente di essere vivente, di cosa materiale e di persona spirituale»¹³¹. Poiché le definizioni che possono essere date al termine “*persona*” sono numerose - e ciascuna pone l'accento su un aspetto senza cogliere nella sua interezza il fenomeno- non è semplice delinearne una definizione esaustiva. Consapevole di ciò, intendo qui il termine *persona* con una lente d'indagine rivolta al suo essere corpo fisico diverso da qualsiasi altro corpo. Helmuth Plessner affermava che l'uomo vive una vita eccentrica, diversamente da quella dell'animale che è centrica. L'eccentricità definisce il posizionamento della persona, rispetto al campo circostante, in un triplice modo: la persona è cioè corpo, nel corpo e fuori del corpo. Non si può definire il corpo solamente come radicamento dell'uomo nel mondo, poiché esso è anche luogo della sua manifestazione nel mondo. La lingua latina presenta due accezioni del termine confine: «*limes* linea che circonda e racchiude un territorio, e *limen* la soglia da cui si entra o esce da un dominio»¹³². Questo, per dire come il corpo, metaforicamente, può essere considerato come *limen*, cioè come un confine inteso nell'accezione di passaggio, soglia o ingresso tra due mondi - in quanto possiede una duplice apertura sia verso l'interno sia verso l'esterno. Il corpo rappresenta, dunque, il luogo di passaggio e di messa in comunicazione del mondo interno ed esterno.

Mediante questa breve digressione, grazie alla risoluzione del dualismo tra corpo e anima che ha caratterizzato tutta la storia della filosofia occidentale, si è potuta recuperare l'integrità della persona. Parafrasando Husserl non si può dire che l'uomo abbia un corpo poiché l'uomo è il suo corpo. L'uomo è coscienza incarnata, corpo vissuto che costituisce l'apertura dell'uomo al mondo ma anche il suo radicamento; il “punto zero” di ogni conoscenza sul mondo.

¹³¹ E. Stein, *The structure of the human person* [1932], trad. it. (a cura di) V. Costa, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 68.

¹³² P. Gomarasca, *I confini dell'altro. Etica dello spazio multiculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 137.

Esperienza e azione: il valore espressivo dell'*embodied knowledge*

L'*embodied knowledge* è una concettualizzazione, sviluppata in opposizione alla separazione mente-corpo, introdotta con l'obiettivo di evidenziare come i fenomeni psichici siano radicati sia nelle esperienze sensoriali e motorie, sia nelle interazioni sociali. Contro degli studi effettuati dal cognitivismo, i quali hanno evidenziato come la mente sia paragonabile ad un computer e quindi totalmente distaccata dal corpo, la teoria della mente incarnata sostiene che esiste un'unità tra esperienze sensoriali e motorie da un lato e processi cognitivi e percettivi dall'altro. L'elaborazione delle informazioni dipende, quindi, dalle esperienze del corpo in un ambiente che influenza la rielaborazione delle informazioni stesse. L'interrelazione tra ambiente, corpo e mente permette al soggetto di plasmare la sua particolare visione del mondo¹³³; il concetto chiave dell'*embodied knowledge*, dunque, è proprio l'azione. L'atto è la combinazione data fra la mente e il corpo - la quale permette all'uomo di interagire con il mondo; «lo studio della persona attraverso l'atto costituisce il particolare momento in cui si rivela: saggiamo che l'uomo è persona proprio poiché compie atti»¹³⁴. L'uomo, parafrasando Stein¹³⁵, agisce e crea cultura; il gesto e l'azione sono fondamentali poiché senza movimento viene meno la possibilità di empatia riempiente.

Mente e corpo non sono, dunque, entità separate ma integrate in un'identità in cui l'una non può esserci senza l'altro, come due facce della stessa medaglia: agire è conoscere e viceversa. La conoscenza non rappresenta un processo solo razionale, bensì cervello, corpo e ambiente sono in una stretta relazione circolare. La mente si compie nell'azione e quest'ultima ha un ruolo centrale nell'interazione fra soggetti, ambienti e conoscenze. In questa interazione un ruolo fondamentale è ricoperto dai neuroni specchio. Essi, appunto, permettono la condivisione interindividuale delle medesime strutture neurali, le quali definiscono l'azione motoria, uditiva e visiva. Importante sapere, poi, che i neuroni specchio si attivano non solo quando un soggetto compie un'azione, ma anche quando vede un altro compierla. Avviene, così, una simulazione

¹³³ Cfr. V. Costa, *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Einaudi, Torino 2013.

¹³⁴ K. J. Wojtyła, *Persona e atto*, Rusconi Editori, Santarcangelo di Romagna 1999, p. 62.

¹³⁵ Cfr. E. Stein, *Zum Problem der Einfühlung* [1917], trad. it. (a cura di) E. Costantini, E. Schulze Costantini, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2016.

durante la quale vengono coinvolti sia il sistema sensitivo sia quello motorio e le attività interattive ne permettono, conseguentemente, la relazione e la conoscenza. Fra mente e corpo, ebbene, vi è una relazione in quanto l'uno e l'altro si integrano. Un semplice esempio capace di dimostrare tale concetto è il guidare o l'andare in bicicletta: la maggior parte delle persone sanno compiere tali gestualità; non è, pertanto, necessario verbalizzare o rappresentare nella mente tutti i comportamenti richiesti poiché la conoscenza sembra essere impressa nel proprio corpo. Potremmo sostenere che il soggetto conoscente è il corpo-mente.

L'origine della nozione "conoscenza incarnata" è rintracciabile nella *Fenomenologia della percezione*¹³⁶, dove Merleau-Ponty parla di "conoscenza nelle mani". Parafrasando il filosofo francese, un particolare tipo di conoscenza - nonostante non venga chiaramente esplicitata e non sia cosciente o rappresentata mentalmente- è conosciuta proprio dal corpo attraverso il corpo. La persona umana esterna, infatti, il proprio vissuto attraverso i movimenti del corpo. Conseguentemente, secondo l'Autore, noi siamo esseri corporei, esseri incarnati. Contrariamente a Cartesio - secondo il quale l'essenza dell'umanità era nel *cogito*, nella mente- Merleau-Ponty vede l'origine della coscienza nell'*io posso*, dove il "posso" rappresenta e contiene i concetti dell'intenzionalità motoria e della coscienza data dalle esperienze vissute che accompagnano ciascun movimento corporeo. Le espressioni intenzionali dell'uomo si realizzano proprio nell'attuazione di movimenti volontari e creativi, «il movimento del corpo, il gesto, non solo precedono e accompagnano la parola, ma sono la condizione irrinunciabile affinché la parola venga esplicitata»¹³⁷.

Il linguaggio rappresenta la modalità espressiva principale dell'essere umano e anch'esso è frutto di un movimento corporeo razionale. L'aspetto motorio è intrinseco al linguaggio verbale: il suono che udiamo è dato dalla vibrazione dell'aria e il movimento che genera la parola è guidato dal sistema nervoso centrale che avvia la contrazione dei muscoli responsabili della fonazione. Non vi è, inoltre, nessuna espressione volontaria che non si espliciti mediante il movimento del corpo. Precisamente, è scorretto contrapporre la comunicazione corporea a quella verbale: il linguaggio analogico e anche quello digitale si caratterizzano proprio perché sono

¹³⁶ Cfr. M. Merleau-Ponty, Op. cit.

¹³⁷ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Venezia 1988, p. 174.

produzioni corporee. Le neuroscienze, a tal proposito, hanno messo in evidenza che anche per la parola, così come per ogni movimento umano volontario, è presente a livello della corteccia cerebrale un'area sensitiva - l'area di Wernicke's- e un'area motoria - l'area di Broca; «è grazie all'interazione dinamica dei corpi propri e alla messa in atto di movimenti razionali che il contenuto delle coscienze è reso comunicabile e condivisibile con l'alterità»¹³⁸. Inoltre, grazie al contributo delle neuroscienze, la problematicità circa la consapevolezza corporea è emersa dall'analisi dei dati clinici, in particolar modo dall'analisi di due forme di *deficit*: il danno cerebrale e l'amputazione di un arto. A seguito di alcune tipologie di lesione cerebrale l'individuo vive delle modificazioni nella consapevolezza del proprio corpo. Anche dopo un'amputazione, infatti, il paziente continua a percepire l'arto fantasma come parte integrante del proprio corpo; questo dimostra che il proprio corpo dipende dalla rappresentazione cerebrale dello stesso.

Nell'interazione sociale, inoltre, il corpo è influenzato dall'altro nelle varie forme di risonanza corporea - cioè sensazioni, tensioni o tendenze del movimento- questa risonanza fa parte della conoscenza incarnata che ci consente di comprendere lo stato dell'altro. La conoscenza implicita, intercorporea o relazionale, costituisce la base dell'intersoggettività. La conoscenza incorporata rappresenta, inoltre, il fondamento della nostra familiarità con il mondo e con le altre persone. Rappresenta, appunto, una conoscenza e un'abilità che si realizza nel percepire e reagire alle situazioni senza bisogno di memoria mirata. Sperimentiamo il mondo perché sperimentiamo le azioni e gli affetti impliciti del nostro corpo come oggetti e situazioni del nostro ambiente:

«il nostro corpo è l'unica assemblea di cose conosciute quasi esclusivamente facendo affidamento sulla nostra consapevolezza di esse. [...] Ogni volta che abbiamo un senso del mondo, contiamo sulla nostra tacita conoscenza degli impatti che il mondo ha fatto sul nostro corpo e le conseguenti risposte fornite del nostro corpo»¹³⁹.

Parafrasando Sartre il corpo viene così tramandato in silenzio. La conoscenza incarnata, dunque, permette un importante risparmio di energie cognitive in quanto consente a

¹³⁸ S. Scarpa, *Il corpo nella mente*, Calzetti Mariucci, Perugia 2007, p. 27.

¹³⁹ M. Polanyi, *Conoscere ed essere*. Saggi, Armando, Roma 1988, p. 147.

ciascuno di noi di distogliere l'attenzione dai numerosi dettagli, facilitando la concentrazione sull'attività in atto. Mediante ciò la persona diventa capace di dirigere la propria attenzione verso la *gestalt* e il significato di ciò che incontra. L'azione diventa facilitata proprio perché possiamo concentrarci sull'obiettivo finale invece di notare ogni singolo movimento. La conoscenza tacita del corpo è essenziale, per esemplificare tale concetto basta riportare alla mente l'immagine del pianista: durante il concerto, mentre le sue dita muovono i tasti, lui è in grado di dirigere la propria attenzione verso la sinfonia eseguita e ascoltare la propria opera. La familiarità del corpo con il mondo non è innata ma si basa su una divulgazione primaria del mondo che può essere definita *oikiosi* (dal greco *oikos*), che significa abitazione o, appunto, conoscere la propria casa. Essa si sviluppa fin dalla prima infanzia attraverso le interazioni incarnate con il mondo e con gli altri. La divulgazione del mondo avviene principalmente attraverso la conoscenza attuata mediante le pratiche condivise e intercorporali. L'aver una familiarità con il mondo e con le altre persone è, dunque, una capacità fondamentale nell'uomo; non appena si sviluppano forme di cognizione e conoscenza rappresentative o simboliche, esse consentono una comprensione estesa del mondo e, conseguentemente, l'apertura a nuove possibilità d'azione.

Superare la dicotomia mente/corpo significa, in conclusione, proporre una visione che fa guadagnare al corpo una valenza cognitiva. Parafrasando Alberto Zatti, oggi, da qualsiasi lato si volta lo sguardo, si vede sempre l'immagine di un corpo. Tutti i corpi che si incontrano sono ricoperti da una patina di abbigliamento che comunica *status*, carattere personale o appartenenza sociale. Ogni percezione sociale è sempre il risultato di tre costituenti: il dato sensoriale, ricavato dalle forme rappresentate visivamente; la memoria iconica, influenzata dai prototipi percettivi appresi nel corso dell'interazione sociale e i dati oggettivi, ulteriormente elaborati dalle aspettative soggettive dell'individuo. Il corpo, socialmente rappresentato, costituisce la norma attorno alla quale ruotano le autorappresentazioni dei corpi di giovani e adulti poiché il corpo rappresenta il sostrato di molteplici processi di significazione. A conclusione di tale ragionamento, quindi, lo stato dove far partire l'analisi del corpo è proprio dalle sue azioni ed emozioni - questione assai interessante nella riflessione che stiamo effettuando sui burattini, la quale meriterà successivamente un'analisi particolare. Il corpo è definibile come il generatore principale della simbologia umana, è il motore del

simbolico e il luogo da cui si originano molteplici simboli. La valorizzazione del corpo è, dunque, fondamentale perché permette di educare all'autonomia e alla responsabilità verso i propri agiti.

Da questo paragrafo emerge che pensare alla mente e al corpo come entità separate è limitante. Nella cultura Occidentale, purtroppo, è però ancora diffusa la visione dualistica che separa nettamente il concetto di corpo da quello di mente; questa dicotomia ha originato una disparità fra salute fisica e salute mentale, dove la prima ha maggior rilevanza a discapito della seconda. Oggi però, come emerso, si necessita di una prospettiva alternativa affinché corpo e mente siano visti come aspetti inseparabili. Il corpo è il punto di conoscenza del mondo e questa conoscenza, partendo dalla componente fisica, si intreccia con quella mentale. Il dualismo tra mente e corpo ha fatto sì che l'uomo venisse concepito come un insieme di organi con distinte funzioni, perdendone il senso di unicità. Gli approcci più moderni, invece, cercano di colmare questa distanza e promuovono un approccio olistico e integrativo. Le percezioni, la memoria, i pensieri, le emozioni e i comportamenti sono gesti fisici dettati da circuiti cerebrali e ogni disturbo cognitivo deriva da un'alterazione delle strutture biologiche e sociali. Alla luce di questo bisogna correggere la dicotomia culturale di partenza, che prevede una rigida distinzione tra i disturbi fisici, neurologici e psicologici, accogliendo un approccio integrato e interdisciplinare.

Corpo e mente, essendo collegati tra loro, si influenzano vicendevolmente; il benessere di ciascuna persona dipende proprio dall'equilibrio che tra essi viene a crearsi. È fondamentale, dunque, far mantenere in contatto la nostra mente con il nostro corpo. L'immagine del proprio corpo coincide con quella del proprio essere psicologico: emozioni e corpo sono strettamente connessi e le prime giungono alla coscienza proprio attraverso le sensazioni corporee; mettere in dialogo le varie parti del corpo consente la produzione e la positiva fruizione dell'esperienza. La vita psicologica è connessa sia alle sensazioni fisiche, sia alle sue espressioni nel corpo e, come vedremo successivamente nel dettaglio, il mondo dei burattini si regge proprio su questo principio.

Il burattino incontra la pedagogia del fare

Come anticipato precedente, all'interno di questo lavoro, per quel che riguarda il concetto di esperienza uno dei *magis* che ho riconosciuto è John Dewey.

«Nell'ottica deweyana le scienze rivestono il ruolo di "fonti" del pensiero pedagogico, ed è quest'ultimo che elabora, teorizza e coordina tali fonti per l'azione, sempre all'interno di un quadro complessivo in cui viene preservata e difesa l'intenzionalità dell'educare. La centralità riservata al concetto di esperienza è dovuta al fatto che, nella riflessione pedagogica di Dewey, non è possibile riflettere sull'uomo - caratterizzato da specificità e complessità- pensandolo scollegato dalla relazione continua con la realtà che lo circonda. Mediante l'esperienza l'uomo viene formato *nel* mondo e si forma *con* il mondo»¹⁴⁰.

A tal proposito, parafrasando Bertagna¹⁴¹, sia chi impara a tornire sia chi impara a scrivere, non deve concepire nozioni e pensieri su un'esperienza già avvenuta, ma è invitato ed esperirla e a generare azioni. L'interazione circolare fra teoria e pratica che vivrà l'allievo potrà essere inferiore a quella del maestro. D'aggiunta, proprio perché ogni esecuzione esperta non è mai limitabile alla verbalizzazione data da quest'ultimo, l'allievo dovrà replicare la dinamica mediante l'imitazione. La teoria nasce dall'esperienza: dai sensi, dalle emozioni, dalle percezioni e, per essere tale - cioè essere ricordata e formalizzare un significato- ha bisogno del conferimento di senso mediante la testimonianza e l'insegnamento. Secondo Dewey, dunque, l'esperienza sul mondo vissuta grazie ai sensi e all'attività diretta, accanto alle lezioni teoriche, rappresenta uno strumento prezioso nell'educazione. Un importante contributo relativo all'educazione dei sensi è presentato da Maria Montessori, la quale, riflettendo sul rapporto fra il bambino e la natura afferma

«l'ovvio valore dell'educazione e del raffinamento dei sensi, allargando il campo della percezione, offre una sempre più solida e ricca base allo sviluppo dell'intelligenza. Per mezzo del contatto e dell'esplorazione dell'ambiente, l'intelligenza innalza quel patrimonio di idee

¹⁴⁰ V. Costantino, Op. cit., p. 31. Il paragrafo "*L'esperienza dell'arte*" mi ha fornito interessanti spunti di riflessione per la stesura dell'intero paragrafo.

¹⁴¹ G. Bertagna, Op. cit., 2011, pp. 83-84.

operanti, senza le quali il suo funzionamento astratto mancherebbe di fondamento e di precisione, di esattezza e di ispirazione. Questo contatto è stabilito per mezzo dei sensi e del movimento»¹⁴².

La teoria dell'esperienza, pertanto, guarda alla persona, soggetto in continua crescita, in modo olistico.

«La riflessione pedagogica, infatti, ha guardato per lungo tempo, a cominciare da Socrate e Platone, all'essenza uomo (cioè alla natura umana intesa come un contenuto ideale eterno) quale modello di riferimento privilegiato per l'azione educativa. A partire dal Rinascimento, invece, si consolida una visione centrata sul riconoscimento del bambino come soggetto privilegiato dell'azione educativa unitamente al principio secondo il quale l'educazione rientra tra i diritti fondamentali della persona»¹⁴³.

A partire dalla modernità, invero, si fa strada una nuova sensibilità verso l'infanzia, la quale pone al centro delle proprie osservazioni il bambino nella sua completezza, come un «germe vitale che aspira al suo completo sviluppo»¹⁴⁴; «un seme maturo caduto dalla pianta»¹⁴⁵. Johann Heinrich Pestalozzi¹⁴⁶, riprendendo il tema dell'educazione naturale presentato da Rousseau¹⁴⁷, riflette a tal proposito sul «buon fondo infantile, della naturale bontà dei sentimenti dei fanciulli e dell'invariabile rettitudine del loro pensiero»¹⁴⁸. Riprendendo il pensiero dell'Autore, e contestualizzandolo anche al giorno d'oggi, fondamentale è la scoperta. Con tale termine si indica un approccio pedagogico secondo il quale sia l'insegnamento che l'educazione devono adattarsi alle esigenze del bambino e alla sua natura. Applicando tale concetto al modello del *capability*

¹⁴² M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008, pp. 92-93.

¹⁴³ C. Pignalberi, *Immaginazione narrativa e gioco: fattori abilitanti per nuovi ambienti di apprendimento nelle scuole*, in «Formazione & Insegnamento», v. 16, n. 3 (2018), p. 353.

¹⁴⁴ R. C. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1961, p. 78.

¹⁴⁵ F. Fröebel, *Pädagogik des kindergartens* [1840], trad. it. (a cura di) M. Civelli, *I giardini dell'infanzia*, Tevisini, Milano 1888, p. 22.

¹⁴⁶ Cfr. J. H. Pestalozzi, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, [1818], trad. it. (a cura di) G. Sanna, III edizione, La Nuova Italia, Firenze 1933; J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, (a cura di) E. Becchi, Parte II, *Istruzione professionale e principi illuminati*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

¹⁴⁷ Cfr. J. J. Rousseau, Op. cit. [1792], 2016.

¹⁴⁸ J. H. Pestalozzi, *Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana* [1806], Mondadori, Milano 1991, p. 152.

*approach*¹⁴⁹ emerge come una società che investe nei bambini sarà formata da soggetti cooperativi, responsabili e produttivi. Per garantire un'educazione efficace diventa necessario riflettere sulle direttive attraverso cui si può compiere un'istruzione in grado di assicurare un pieno compimento del sé e - quindi- investire sulla pratica e sulle competenze avendo come elemento centrale lo sviluppo delle competenze; così come la capacità intrinseca dell'individuo in grado di sapere, saper fare e saper essere¹⁵⁰.

«In campo educativo, ad esempio, è attraverso l'interazione tra docente, studenti e contenuti didattici che si rende possibile fornire itinerari più appropriati alla coltivazione e sviluppo di un bagaglio di competenze propriamente intesa come la capacità di mobilitare risorse di fronte a nuovi problemi, di utilizzare e combinare con intelligenza le conoscenze apprese, di rendere permanenti gli apprendimenti stimolati dalle attività proposte»¹⁵¹.

Fondamentale, riprendendo il pensiero di Pestalozzi, è anche la pratica e l'insieme di storie, linguaggi e artefatti, all'interno dei quali il soggetto - inserito nella dinamica relazionale educativa- dà un nuovo significato alla propria capacità riflessiva, operando esplicitamente all'interno della situazione. Diventa, così, importante pensare ad ambienti di apprendimento che permettano ai bambini di essere capaci di imparare in modo attivo e adattivo. Secondo il metodo intuitivo vi è, infatti, un primo grado d'intuizione, che è la presenza della cosa nella mente. Successivamente, l'intuizione vera e propria consiste nel punto d'arrivo di un processo di materializzazione della realtà, il quale permette al soggetto di cogliere gli elementi astratti. L'insegnamento elementare, inoltre, secondo l'Autore, consiste nel rendere i fanciulli buoni osservatori

¹⁴⁹ *Capability Approach*, approccio dello sviluppo umano o approccio delle capacità. Nell'illustrare il modello, Nussbaum utilizza il plurale a ragion del fatto che gli elementi fondamentali nella qualità della vita delle persone sono molti e qualitativamente distinti e non possono essere ridotti ad un unico criterio di valutazione senza essere distorti. Tale approccio, essendo incentrato sulla libertà di scelta (ritenendo che la società debba promuovere per le popolazioni che la abitano opportunità o libertà che le persone possono poi mettere in pratica o meno) rispetta il potere di definizione di sé delle persone. Cfr. M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach* [2011], trad. it. (a cura di) G. Alessandrini, *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.

¹⁵⁰ Cfr. G. Alessandrini, *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma 2016; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

¹⁵¹ C. Pignalberi, Op. cit., p. 356.

capaci di esprimere con un linguaggio appropriato ciò che hanno osservato. Il metodo intuitivo, infatti, coinvolgendo la percezione, l'immaginazione e l'apprensione immediata di un'evidenza intellettuale, è basato sull'esperienza diretta. Nell'esperire mediante il metodo intuitivo vi è, dunque, un'intuizione interna - dall'Autore definita del "cuore"- e una esterna - "della mente e della mano"¹⁵². Dall'intuizione, la conoscenza produce idee per giungere, infine, ai giudizi, cioè alla capacità di realizzare una valutazione critica. L'intuizione, dunque, è una forza capace di far sì che la mente si rivolga al mondo per conoscerlo e per organizzarlo in modo unitario.

Interessante - e ricollegabile a quanto appena affermato- è il concetto di situatività. Secondo questa prospettiva, lo spazio è una risorsa la cui organizzazione diventa elemento indispensabile sia per conseguire un modo di fare scuola capace di sostenere l'elaborazione sociale e costruttiva del sapere, così come l'attività esplorativa del bambino. Inoltre, esso si configura come un ambiente laboratoriale, uno spazio connotato in senso pratico ed esplorativo, adatto nel facilitare il graduale articolarsi ed accrescere delle esperienze dei bambini, così come lo sviluppo delle loro competenze.

«È indispensabile - come dimostrano numerosi studi in materia- promuovere forme di benessere attraverso la coltivazione di ambienti (spazi, clima), stili (cognitivi, emotivi) e pratiche (proposte didattiche, metodi) affinché la scuola si riscopra sia come luogo di apprendimento, di arricchimento culturale e di potere costruttivo sia come luogo di inclusione per promuovere la co-costruzione di contesti comunicativi e organizzativi aperti e flessibili volti, in modo particolare, a conoscere i bisogni educativi e formativi delle persone»¹⁵³.

È esclusivamente armonizzando le tre dimensioni che diventa possibile "coltivare la fioritura umana del talento". Riflessione, ragione, esperienza, corpo, sensi e comportamento sono costantemente legati da una relazione circolare senza gerarchie e, solo insieme, producono azioni umane. L'apprendimento, riprendendo il contributo di Maria Montessori, avviene attraverso la sperimentazione sensoriale in prima persona e il movimento finalizzato. L'apprendimento avviene, cioè, attraverso l'esperienza diretta e non semplicemente attraverso l'ascolto o l'osservazione, da qui il termine *pedagogia*

¹⁵² Cfr. J. H. Pestalozzi, Op. cit., 1806.

¹⁵³ C. Pignalberi, Op. cit., p. 357.

del fare. L'atto, così come il movimento, è parte integrante e fondamentale per lo sviluppo; ne consegue che il pensiero e il movimento sono profondamente connessi. Fin dalla nascita, infatti, i movimenti hanno un'importanza fondamentale. Nella prima infanzia lo sviluppo celebrale passa attraverso l'utilizzo finalizzato della mano, poiché la mano è l'organo principale attraverso il quale il bambino trasmette le informazioni al cervello. Nelle scuole montessoriane, a tal proposito, anche l'aula e le attività sono strutturate per permettere agli studenti un movimento autonomo, secondo il principio che pensiero e corpo si costruiscono insieme attraverso l'attività. Diventa, quindi, fondamentale che anche con il bambino vengano avviate attività di lavoro costruttivo e reale.

Un'ulteriore attuazione concreta di quanto espresso è ritrovabile nel laboratorio attivo di Dewey. Qui, partendo dall'approccio sensoriale, il bambino trova un luogo ideale in cui fare esperienza e superare il dualismo fra teoria e pratica poiché, «nel momento in cui l'uomo non viene scisso in pensiero e azione, è il valore stesso dell'esperienza che muta, si fortifica e si valorizza»¹⁵⁴. Dewey, riflettendo sul concetto di esperienza, dà il proprio contributo riguardo la dicotomia fra teoria e prassi.

«Il pensiero o la riflessione [...] è il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza. Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero. [...] Pensare è, in altre parole, il tentativo intenzionale di scoprire delle connessioni specifiche fra ciò che facciamo e le conseguenze che ne risultano»¹⁵⁵.

L'esperienza, quindi - *trait d'union* fra teoria e azione, mano e mente- rappresenta uno strumento fondamentale nell'interazione fra uomo e mondo poiché, proprio mediante l'esperienza, si viene a creare un incontro che non è pensabile da un punto di vista cronologico. Non c'è, infatti, il pensare prima e l'agire poi, ma un'interazione continua, reciproca e una relazione circolare fra teoria e prassi.

¹⁵⁴ J. Dewey, *Experience and nature* [1922], trad. it. (a cura di) P. Bairati, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973, p. 27.

¹⁵⁵ J. Dewey, Op. cit. [1916], 1992, pp. 196-198.

«L'esperienza è tanto della natura quanto nella natura. Non è l'esperienza che viene esperita, ma la natura; alberi, animali, malattie, salute, temperatura, elettricità, ecc. Cose che interagiscono in certi modi sono l'esperienza; connesse in certi altri modi con altri oggetti naturali, per esempio l'organismo umano, esse sono anche il modo in cui le cose vengono esperite»¹⁵⁶.

Pertanto, diventa fondamentale, per parlare di alternanza formativa, superare il paradigma della separazione - tutt'oggi presente nella nostra società- per ripensare al paradigma compositivo e al valore dell'alternanza. Infatti, tutte le istituzioni che producono cultura (e in particolar modo la scuola) non possono essere pensate come istituzioni separate dal mondo sociale, produttivo ed economico, tanto meno è possibile produrre idee e teorie innovative senza, contemporaneamente, produrre le condizioni materiali - cioè cose, macchinari, organizzazioni- che le rendono fattibili e le sostengono.

«Come le sue realtà congeneri, cioè la vita e la storia, l'esperienza comprende ciò che gli uomini fanno [...] e anche il modo in cui agiscono e subiscono l'azione esterna, cioè i processi dell'esperire. La parola esperienza denota [...] una parola a due facciate, nella sua integrità non riconosce alcuna divisione tra soggetto e oggetto, tra atto e materia, ma entrambi li contiene in una totalità»¹⁵⁷.

Secondo Dewey, quindi, la persona rappresenta il vero elemento propulsivo per ogni società e nell'esperienza non c'è una divisione tra atto materiale e soggetto oggetto. Il cambiamento culturale, politico o economico di una società avviene solo se la persona viene valorizzata nella sua intenzionalità, libertà, responsabilità, ragione e immaginazione. Nelle riflessioni dell'Autore, infatti, l'immaginazione permette di fare esperienza oltre al contingente e alla conoscenza,

«l'esperienza umana ha un continuo e commovente desiderio di verità, di bellezza e di ordine. Ma c'è qualcosa di più del desiderio: ci sono anche momenti in cui quelle cose vengono raggiunte. L'esperienza dimostra di avere la capacità di conseguire il possesso di oggetti

¹⁵⁶ J. Dewey, Op. cit. [1916], p. 21.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

armoniosi. Essa dimostra di essere capace, entro certi limiti, di custodire gli oggetti ricchi di significato e di smorzare e ridurre il significato di quelli dannosi»¹⁵⁸.

Da questa citazione è possibile iniziare a capire come, per l'Autore, l'arte ricopre un ruolo d'eccellenza, poiché anche se non si colloca al centro del processo conoscitivo, occupa una posizione centrale nella modalità propria dell'uomo di fare esperienza. L'esperienza, dunque, è il prodotto della relazione e del rapporto fra l'uomo e il mondo.

Dewey concentra la propria riflessione anche sull'esperienza estetica, riflettendo sul fatto che nella relazione fra l'uomo e il mondo è fondamentale il ruolo dell'ambiente, poiché questa relazione è tesa sia alla scoperta della realtà sia al desiderio di spingersi oltre ad essa. La percezione, che avviene grazie ai sensi, permette di comprendere dimensioni complesse grazie al sentimento estetico; in questo senso il contributo dell'arte è importantissimo proprio perché

«un'opera d'arte fa emergere e accentua questa qualità di essere un intero e di appartenere a quell'intero più grande e onnicomprensivo che è l'universo in cui viviamo. Credo che questo fatto spieghi quel sentimento di acuta intelligibilità e chiarezza che proviamo in presenza di un oggetto di cui si fa esperienza con intensità estetica. Esso spiega anche il sentimento religioso che accompagna una percezione estetica intensa. Noi siamo, per così dire, introdotti in un mondo al di là di questo mondo che è tuttavia la realtà più profonda del mondo in cui viviamo nelle nostre esperienze comuni. Siamo trasportati al di là di noi stessi per trovare noi stessi»¹⁵⁹.

Pietro Bertolini¹⁶⁰ racchiude questo concetto nella definizione "l'educazione al bello".

Interessante è effettuare un confronto fra i pensieri del pedagogista italiano recentemente scomparso e il filosofo e pedagogista statunitense del secolo scorso. Secondo Bertolini, una delle strategie più efficaci per giungere ad un consolidamento progressivo dell'ottimismo esistenziale consiste nel far compiere alla persona un certo numero di esperienze centrate sul bello capaci di favorire la costruzione di un senso

¹⁵⁸ J. Dewey, Op. cit. [1916], p. 60.

¹⁵⁹ Cfr. J. Dewey, *Art as experience* [1934], trad. it. (a cura di) G. Matteucci, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2010, pp. 197-198.

¹⁶⁰ Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Educare alla Responsabilità per Includere in una Cittadinanza attiva*, FrancoAngeli, Milano 2015.

estetico non per accumulare conoscenze, ma per esercitarsi a pensare il mondo da un altro punto di vista, vedere il bello ovunque ed essere capaci di un giudizio sul reale. Conseguentemente, l'arte permette al soggetto che la esperisce di indagare se stesso per mezzo della creatività. Il teatro dei burattini, in siffatta prospettiva, si offre come arte ideale per avviare questo gioco messo in atto dall'esperienza e della percezione. L'arte¹⁶¹ - nello specifico l'arte dei burattini- consente, appunto, di superare il mondo delle esperienze comuni per accedere ad una realtà profonda anche grazie alla relazione con l'altro. L'arte dei burattini si colloca nel rapporto di tensione ed equilibrio fra uomo e mondo; parafrasando Dewey, è proprio compiendo atti pratici che si attiva l'esperienza ed è negli atti pratici che risiedono le caratterizzazioni estetiche. Parlare di esperienza estetica o, per riprendere Bertolini, di educazione al bello, non consiste nel fissare nella mente del soggetto che fa esperienza una serie di cose belle, ma fornirgli una prospettiva di significato del mondo centrata sul possibile, che gli possa permettere di «sperimentare varie situazioni e attribuire un significato al reale che non è bello in sé, ma assume la connotazione in seguito ad un processo di significazione la cui origine è il soggetto»¹⁶². Le esperienze estetiche tenderanno a provocare la consapevolezza che la realtà non è bella in sé ma che la bellezza è frutto di un'interpretazione che varia e può variare a seconda di come si relaziona il soggetto che guarda. Il confronto con le valutazioni altrui moltiplica, conseguentemente, i punti di vista e valorizza l'intersoggettività; pertanto, affermare il proprio punto di vista o cambiarlo in seguito alla negoziazione o alla concordabilità, implica il riconoscere l'altro come soggetto.

A proposito del riconoscere l'altro come soggetto, è interessante la riflessione effettuata da Dewey sulla complessità dell'esperienza, la quale riconosce sia la creatività dell'artista sia le interpretazioni dell'osservatore, affermando che per ciascuno dei due soggetti coinvolti

«aspetti e stati della sua esperienza precedente di vari contenuti sono entrati nel suo essere; sono gli organi con cui percepisce. La visione creativa modifica questi materiali. Essi si ripresentano nell'inedito oggetto di una nuova esperienza. Memorie che non sono necessariamente coscienti,

¹⁶¹ Per approfondimenti circa l'arte e l'educazione, M. Gallarani, *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, FrancoAngeli, Milano 2012; M. Gallarani, *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*, Loffredo editore University Press, Napoli 2012.

¹⁶² Ivi, p. 47.

ma che sono ricordi incorporati organicamente nella struttura stessa del sé e che alimentano l'osservazione presente. Sono il nutrimento che dà corpo a ciò che si vede»¹⁶³.

Nell'esperienza estetica ed educazione al bello, secondo Bertolini, le esperienze devono dirigersi verso obiettivi specifici e rispondere alle peculiarità dei soggetti; tuttavia, non si escludono ma si intrecciano in quanto la varietà delle competenze artistiche permette di concentrarsi sul particolare e anche di orientare l'intervento alla globalità. Anche per Dewey l'uomo deve essere considerato nella sua totalità, cioè come un insieme di capacità emotive, cognitive e relazionali con gli stimoli esterni. L'arte, secondo l'Autore, proprio poiché prodotta dall'uomo, deve essere considerata come un manufatto prezioso frutto della sua azione creativa e capace di comunicare molto più di quanto era nelle intenzioni dell'autore stesso. L'arte, ulteriormente, è interpretabile dalla sensibilità altrui, infatti

«la portata di un'opera d'arte si misura secondo il numero e la varietà di elementi che vengono da esperienze passate e sono organicamente assorbiti nella percezione avuta qui e ora. Essi le danno corpo e capacità evocativa. Spesso vengono da fonti troppo oscure per essere in qualche modo identificate dalla memoria cosciente, e quindi creano l'aura e la penombra in cui fluttua un'opera d'arte»¹⁶⁴.

Riprende Bertolini, l'educazione al bello ha ricadute in termini di gratificazione e appagamento che nascono dall'incontro con il bello - quando si è capaci di riconoscerlo come tale. Questa esperienza ha un valore esistenziale proprio perché da essa deriva un appagamento dato dal riconoscimento del bello in quanto schema imposto dal soggetto ad una realtà in cui è coinvolto. A riguardo, gli aspetti belli delle situazioni sono praticamente infiniti poiché variano dalla disponibilità del soggetto di inquadrare le esperienze: se il soggetto affina la propria capacità di vedere il mondo sotto il segno della bellezza avrà individuato un serbatoio inesauribile di gratificazioni. Dewey nei suoi scritti, riflettendo sull'esperienza estetica, scrive

¹⁶³ J. Dewey, Op. cit. [1934], 2010, p. 107.

¹⁶⁴ Ivi, p. 135.

«l'esperienza estetica è come ogni altra esperienza cosciente immaginativa, ma è immaginativa in modo eminente, in quanto è adattamento completo del vecchio e del nuovo attraverso una valutazione di cose e valori assenti di fatto, ma presenti nell'immaginazione. Se, da una parte, anche una macchina è frutto di immaginazione, ma serve per altri scopi e valori che vanno oltre se stessa, dall'altra un'opera d'arte propone direttamente significati e valori dell'esperienza, nasce dall'esperienza e si rivolge all'esperienza. È, in un certo senso, esperienza pura, esperienza in senso integrale»¹⁶⁵.

Le opere d'arte costituiscono, dunque, un elemento fondamentale di una società poiché ne costituiscono l'espressione più alta; l'elemento immaginativo, infatti, rende concrete tradizioni, costumi e riti. Ecco che l'arte ha un valore pragmatico. Bertolini, ulteriormente, afferma che l'educazione al bello ha la capacità di provocare la costruzione di progetti di trasformazione del mondo. Il valore pragmatico dell'arte consente, pertanto, di capire che il mondo non è bello ma può esserlo a determinate condizioni; significa capire che la bellezza del mondo dipende sia da caratteristiche oggettive sia dall'attribuzione che ne deriva del soggetto. Cogliere l'intima relazione tra soggetto e oggetto che fa da sfondo alla costruzione della conoscenza apre la possibilità alla trasformazione del reale: l'educazione al bello è anche educazione alla costruzione. La costruzione del bello può tradursi in attività volte al miglioramento dell'ambiente o in attività che mirano alla produzione di oggetti. L'arte, in questo senso, implica avere impegno personale e responsabilità sociale. L'arte dei burattini, a tal proposito, ha la peculiarità di riuscire a comunicare ad un livello più profondo ed in modo diretto alle persone, eliminando le diversità culturali e le barriere linguistiche dei singoli, ciò permette di vivere esperienze di conoscenza e condivisione. L'arte dei burattini permette, dunque, il fare esperienza e il fare rimanda ad un principio attivo che implica l'azione. L'arte, poiché è un'interazione sensoriale di relazioni fra gli uomini, richiede un ruolo di partecipazione attivo, «le opere d'arte sono gli unici media capaci di effettuare una comunicazione non ostacolata e completa fra gli uomini, che può aver luogo in un mondo colmo di abissi e pareti che limitano la condivisione

¹⁶⁵ C. Maltese, *L'estetica di John Dewey*, introduzione a J. Dewey, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967, p. XIII.

dell'esperienza»¹⁶⁶; l'arte è un mezzo di comunicazione straordinaria fra gli uomini, poiché si rivela uno strumento unico di condivisione dell'esperienza.

Il potere comunicativo dell'arte, la sua capacità di parlare all'uomo senza ostacoli culturali o linguistici permettono, dunque, di descriverla come un'esperienza preziosa. Nell'epoca in cui viviamo - dove è la monetizzazione delle cose e del tempo a farla da padrona e dove la fantasia e l'immaginazione ricoprono solamente uno spazio relegato, la prospettiva di Dewey risulta quanto più attuale. Il mondo da lui descritto, infatti, è quello dell'equilibrio dei saperi, dove esperienza e conoscenza hanno un'eguale importanza. Quando, di fatto, un sapere prevale sugli altri non è solo il sapere minoritario a risultarne indebolito, ma tutto il patrimonio culturale. L'esperienza dell'arte racchiude proprio la complessità dell'uomo, la fantasia e l'immaginazione;

«qualunque sia il sentiero che segue l'opera d'arte, proprio perché è un'esperienza piena e intensa, essa tiene in vita la capacità di fare esperienza del mondo comune nella sua pienezza. E lo fa riducendo i materiali grezzi di quell'esperienza a una materia ordinata attraverso una forma»¹⁶⁷.

Ecco perché Dewey ha molta attenzione verso l'educazione estetica, dove l'uomo, oltre a «conoscere una gran quantità di dati e saper padroneggiare le tecniche, deve [...] imparare ad essere capace di amare e di usare l'immaginazione»¹⁶⁸. Il teatro dei burattini rappresenta proprio uno strumento capace di aiutare l'uomo ad utilizzare la propria immaginazione. Questa capacità rappresenta, dunque, il collegamento fra la pedagogia e l'arte del teatro dei burattini, poiché consente alle persone - di qualsiasi età- di immaginare e immaginarsi oltre i contesti e le situazioni che sono abituati a vivere per aprire e aprirsi a nuovi orizzonti di senso, di emozioni e di comportamenti. Tutto, attraverso l'esperienza, permette la formazione dell'uomo, in quanto,

«la vita è un processo continuo; ha continuità perché è un processo sempre rinnovato in cui si agisce sull'ambiente e si subisce l'azione dell'ambiente, e insieme vengono a istituirsi relazioni

¹⁶⁶ J. Dewey, Op. cit. [1934], 2010, p. 120.

¹⁶⁷ Ivi, p. 144.

¹⁶⁸ M. C. Nussbaum, Op. cit. [2011], 2014, p. 29.

fra ciò che si fa e ciò che si subisce. Pertanto, l'esperienza è necessariamente emulativa e il suo contenuto acquisisce espressività grazie a questa continuità cumulativa. Il mondo di cui abbiamo fatto esperienza diventa una parte integrante del sé che agisce e patisce in un'esperienza ulteriore»¹⁶⁹.

Nell'esperienza estetica del teatro dei burattini, quindi, l'uomo trova nuove opportunità di progettazione e di formazione.

In conclusione, è proprio all'interno della ricerca filosofica e pedagogica di Dewey che si ritrovano le condizioni per ragionare sul teatro dei burattini come arte ideale per l'esperienza pedagogica. L'arte dei burattini, infatti, può rendere più diversificato e completo il rapporto dell'uomo con il proprio e altrui patrimonio culturale; rafforzando la conoscenza nei confronti della propria cultura è anche più facile aprirsi al confronto con le culture altre e a rispettarle nella condivisione dei valori basilari. La prospettiva di Dewey, pertanto, è una prospettiva aperta e includente, rivolta al futuro ma con profonde radici nel passato. In questa prospettiva ho individuato come *magis* dell'educazione proprio l'arte: anch'essa, infatti, condivide la medesima "danza formativa". Davanti all'arte, esattamente, non si è allievi o maestri a prescindere, ma si fa sua esperienza proprio in un rapporto fatto di partecipazione e comunicazione reciproca.

¹⁶⁹ J. Dewey, Op. cit. [1934], 2010, p. 119.

SECONDO CAPITOLO

IL BURATTINO E LA TRADIZIONE ARTISTICA POPOLARE BERGAMASCA

Burattino, marionetta o pupo, sono termini utilizzati per identificare le diverse tecniche di manipolazione dei protagonisti del teatro di figura; tutte queste denominazioni possono però essere riassunte nel termine “oggetti animati con intenzionalità”. Riuscire a definire che cosa è un burattino non è semplice; non c’è, cioè, una definizione che possa darne una visione d’insieme. Come punto di partenza ho deciso di riportare le definizioni, lette all’interno di articoli a riguardo, che mi sono sembrate più significative. Comprensibilmente, è anche vero, però, che le diverse culture hanno prodotto spettacoli e “oggetti animati” fortemente differenziati, altresì ogni popolo ha avuto e ha una sua specifica forma di teatro di figura e dunque etichettarle consiste solamente in una comoda suddivisione per definire tale fenomeno - patrimonio culturale dell’umanità.

Il termine burattino deriva da “buratto”, un tessuto a maglia larga molto resistente che veniva utilizzato comunemente per setacciare la farina (abburrattare). Il buratto viene anche utilizzato per creare la struttura portante del burattino, cioè il lungo tubo di stoffa che sorregge la testa e le mani del personaggio, il quale deve essere cucito a misura del braccio del burattinaio. Su questo tubo viene cucito, poi, il vestito di scena. Questa definizione indica che il burattino, sotto forma allegorica, può essere considerato una rappresentazione umana. Albert Bagno, ricercatore Unima¹⁷⁰, ha rintracciato e unito varie definizioni riguardo al burattino: Bill Baird scrive che si tratta di «ogni oggetto

¹⁷⁰ L’Unima, *Union International de la Marionnette*, fondata nel 1929, è un’organizzazione internazionale non governativa che gode di uno statuto presso l’Unesco. Essa riunisce in sé persone di tutto il mondo, le quali contribuiscono allo sviluppo dell’arte dei burattini e delle marionette, al fine di servire con esse valori umani quali la pace e la mutua comprensione tra i popoli, senza distinzione di razza, convinzione politica, religiosa o diversità culturale.

che una mano fa muovere davanti ad uno spettatore»¹⁷¹; per Gaston Baty è un «pupazzo che recita»¹⁷²; Roger-Daniel Bensky precisa, invece, che «un burattino è un oggetto mobile, mosso sia a vista che nascosto, con l'aiuto di qualsiasi mezzo inventato da chi lo manipola»¹⁷³. Queste definizioni, prosegue il ricercatore, riguardano soprattutto gli aspetti tecnici dell'arte dei burattini e tutte individuano nel burattino un oggetto a cui il burattinaio dà vita. Bagno individua, poi, altre definizioni che considerano i burattini da un punto di vista psicologico; significativa è la definizione data da Ursula Tappolet, la quale sottolinea i meccanismi psicologici coinvolti nella costruzione e animazione dei burattini.

«I burattini prendono vita attraverso il burattinaio, sono dunque prima di tutto un oggetto d'identificazione: fabbrichiamo noi stessi e, almeno in parte, lavoriamo sugli aspetti conosciuti e accettati quanto su quelli che ignoriamo di noi. È così che un burattino può diventare una proiezione di sé. Fabbricando un burattino lavoriamo per riconquistare un passato difficile, un'ombra che si ignora, per accettare e sbloccare le energie concentrate intorno a quel nodo. I burattini ci permettono di esprimere l'inesprimibile perché sono portatori di simboli»¹⁷⁴.

Tappolet è sia una burattinaia che una psicoterapeuta e il passaggio sopracitato ha suscitato in me un particolare interesse per il modo con cui viene descritta la capacità del burattino di far emergere la parte inconscia di ciascuno. L'Autrice non è l'unica ad utilizzare i burattini in un ambito educativo e/o terapeutico; molti altri burattinai hanno colto la valenza pedagogica e psicologica dei burattini, approfondito le reazioni che essi destano in chi li guarda e in chi li costruisce, favorendo il loro approdo nel mondo dell'educazione, della formazione e della terapia.

«Questi oggetti animati, sui quali l'uomo proietta una visione di se stesso e del suo mondo, possono diventare il luogo d'incontro e di proiezione dei fantasmi collettivi, creando un collegamento con l'esterno. Dal momento in cui il burattino viene animato diventa un oggetto

¹⁷¹ B. Baird, *Le marionette. Storia di uno spettacolo*, Mondadori, Milano 1967, p. 21.

¹⁷² G. Baty, *Histoire des Marionettes*, Press Universitarie, Paris 1959, p. 24.

¹⁷³ R. D. Bensky, *Recherches sur les structures et la symbolique de la marionette*, Nizet, Paris 1971, p. 20.

¹⁷⁴ U. Tappolet, *Èléphantides Èléphantides*, Ala baconnière Ed., Neuchatel 1996, p. 38.

carico di significati, capace di suscitare reazioni psicologiche particolari sia nel burattinaio sia negli spettatori. Proprio grazie a questa capacità si può considerare il burattino come un mediatore in grado di rivelare ciò che ciascuno di noi non esprime. Definire cosa è un burattino è importante proprio perché il suo potere risiede nella sua struttura: il burattino funziona come un oggetto vuoto in cui ognuno può proiettare i propri fantasmi»¹⁷⁵.

Parafrasando Cécile Duflot, esponente dell'associazione *Marionette et Thérapie*, il burattino prende vita grazie a chi lo costruisce e a chi lo anima; è quindi un oggetto d'identificazione che può creare una relazione con l'altro.

¹⁷⁵ M. A. Klockenbring, *Marionette et psychose*, Marionette et Thérapie, Paris 1986, p. 111.

BREVE STORIA DEL BURATTINO

«Non bisogna cercare negli inizi della storia del teatro, perché il burattino ne è l'inizio. Nel burattino c'è il principio del teatro, giacché i burattini sono i simboli figurativi iniziali, le stilizzazioni di dei e di forze della natura, i primi travestimenti degli stregoni, le prime maschere. Prima che si utilizzasse la parola, si utilizzava il travestimento, prima che esistesse l'attore, esisteva il pupazzo. Moltissimo prima, millenni prima che si parlasse su di uno scenario, i pupazzi recitavano come idoli mobili, come maschere danzanti»¹⁷⁶.

Guardare il burattino da un punto di vista storico, pertanto, è fondamentale perché, durante il corso della storia, l'uomo ha rappresentato la concezione di sé e del mondo attraverso degli oggetti. In quest'ottica possiamo capire i processi ed i meccanismi che sono alla base del potere dei burattini. Mane Bernardo, burattinaia argentina, scriveva:

«l'uomo primitivo scoprì l'ombra danzante nella parete di una caverna e rimase affascinato. In seguito, modellò con dell'argilla figurine statiche. Però sentì il bisogno di muoverle, e allora le frazionò. Articolò la loro testa e i loro arti. Il suo bisogno espressivo lo portò a farle vivere, fingere, rappresentare tutto quello che premeva nel suo animo e che imperiosamente voleva rovesciare sul mondo che lo circondava. L'essenza dell'arte teatrale consiste nel giocare a essere un altro»¹⁷⁷.

Lo studio del burattino fa risaltare, in diversi momenti storici e sociali, i medesimi meccanismi capaci di suscitare reazioni psicologiche sia nel burattinaio sia nel pubblico.

«I burattini hanno recitato la tragedia, la commedia, la farsa: osando agitare le stesse gravissime questioni sociali; cercando le soluzioni degli stessi problemi di morale, di politica, di legislazione; levando al cielo o trascinando nel ridicolo i medesimi personaggi; suscitando come gli attori veri il terrore, la compassione, lo sdegno, la risata, l'applauso; e provocando e governando a loro talento l'espressione di tutti i sentimenti umani. La storia dei Burattini è

¹⁷⁶ Antico scritto anonimo.

¹⁷⁷ M. Bernardo, *Títeres= Education*, Estrada, Buenos Aires 1977, pp. 3-5.

dunque inseparabile dalla storia del teatro, come la storia del teatro è inseparabile da quella dell'umanità»¹⁷⁸.

Inizialmente, i burattini, avevano una forte valenza religiosa; Bensky sostiene che «il burattino veniva utilizzato nell'antichità durante i rituali magici o funerari; era sia un elemento di rappresentazione delle storie sacre durante le liturgie medioevali, sia uno spettacolo di divertimento popolare»¹⁷⁹. Nella nostra tradizione cristiana si afferma «Dio modellò un uomo di argilla e soffiò nelle sue narici l'alito di vita. E così l'uomo fu animato»¹⁸⁰. Negli *Edda*, collezione di poemi anonimi scandinavi, si legge ancora:

«Odin, con altri due dèi, passeggiando sulla riva del mare, trova due tronchi di albero. Decide di dargli forma e qualità di copia umana. Odin gli diede l'anima; Honir i sensi; Lodur, la vita e il suo chiaro colore. Questa prima copia, creata sulla base di due pupazzi fatti da degli dèi modellando due tronchi di albero, ricevette il nome di Ashr e Edda. Allo stesso modo, il burattino per gli antichi maya - *quiché del Guatemala*- non si trova agli inizi dell'uomo ma ne è proprio l'inizio. Nel *Popol Yuh*, libro sacro, si sostiene: allora dissero la cosa retta: così siano i vostri manichini, i pupazzi costruiti in legno, parlando, chiacchierando sulla superficie della terra. Così sia, si rispose alle sue parole. All'istante furono fatti i manichini, i pupazzi costruiti in legno; gli uomini si produssero, gli uomini parlarono; esistette l'umanità sulla superficie della terra. Vissero, si procrearono, fecero figlie e figli, quei manichini, quei pupazzi di legno. Non avevano né ingegno né sapienza, nessun ricordo dei loro Costruttori, dei loro Formatori; camminavano, andavano avanti senza obbiettivo. Non si ricordavano degli Spiriti del Cielo; per questo decaddero. Soltanto una prova, un tentativo di umanità. All'inizio parlarono, ma i loro visi si seccarono; le loro mani, i loro piedi erano senza consistenza; né sangue, né umori, né umidità, né grasso; guance essiccate erano i loro visi, secchi i loro piedi, le loro mani; pressata la loro carne. Pertanto, non c'era sapienza nelle loro teste, davanti ai loro Costruttori, ai loro Formatori, ai loro Procreatori, ai loro Manipolatori. Questi furono i primi uomini che vissero sulla faccia della Terra»¹⁸¹.

¹⁷⁸ Yorick (figlio di Yorik), *La storia dei burattini*, Bemporad & Figlio, Firenze 1884, p. 11.

¹⁷⁹ R. D. Bensky, Op. cit., p. 28.

¹⁸⁰ Genesis 2,7.

¹⁸¹ R. D. Bensky, Op. cit., p. 29.

È chiaro, anche grazie a queste citazioni, come il burattino gioca da sempre un ruolo di collegamento tra due mondi, mettendo in comunicazione quello dei vivi con quello dei morti, la realtà con il mondo dei sogni, il mondo materiale con quello spirituale.

«Sarebbe errore assai grave il considerare il teatro dei burattini una sorta di *dépendance* infantile del teatro cosiddetto maggiore e i piccoli attori di legno e di pezza quasi un geniale surrogato degli altri veri, in carne e ossa. Il mondo meraviglioso dei burattini, invece, incomincia proprio là, al confine estremo dello spettacolo teatrale, dove fallisce l'ultimo sforzo di sterilizzazione espressiva e d'astrazione logica del corpo umano. Quando l'attore vivo s'arresta, vinto dal peso dei superstiti legami materiali, entra in scena il fantoccio di legno a costruire, dal nulla un mondo nuovissimo dove ogni convenzione umana viene a cadere, dove ogni gesto impuro dissolve, dove l'iridescente costruzione della fantasia si compone e si scompone, magico caleidoscopio di gesti, nella libertà più tesa. Soltanto i burattini, questi attori senza passato umano, senza ricordi, senza problemi, riescono allora a compiere il miracolo definito e straordinario: proiettare il gioco immutabile delle verità palesi slegato dai segni del passato e del futuro. Certo nei testi con troppe pretese di determinazione psicologica e d'analisi introspettiva i burattini possono facilmente cadere nell'imitazione ingenua e inutile dell'attore vero, nella ripetizione insensata e ridicola dei modi facili dello spettacolo teatrale maggiore, ma all'estremo opposto la loro grandezza e la loro superiorità sono innegabili.

Scrivendo Baty, "le marionette sono capaci di animare personaggi il cui carattere individuale è deliberatamente sacrificato al tipo, come in Molière. E possono anche dare valore morale ad eroi leggendari e fantastici, come in Eschilo. La maschera antica e quella della Commedia dell'Arte non sono forse, in questi due casi, un omaggio inconsapevole che l'attore vivo rende alle marionette e ai burattini, cercando inutilmente di assomigliar loro? Solo i burattini, inoltre, sono capaci di evocare davvero gli esseri fatati e inumani, come in Shakespeare. Puck o Ariel potremmo forse immaginarli a loro agio in corpi opachi e pesanti? Soltanto loro riescono a diventar sul serio animale parlante od oggetto animato. I burattini, cui è concesso questo dono divino di condurre subito ogni gesto e ogni sentimento, ogni situazione e ogni parola alla loro prima linea essenziale, diventando così, senza volerlo, la misura precisa, anzi l'unica misura possibile, di ogni più libera fantasia, d'ogni più epica trasformazione, d'ogni più bel raccontare"¹⁸². Eccoli, allora, il destino di questi poveri fantoccini, di queste ottuse teste di legno: rendere finalmente chiara, agli uomini sensibili, la realtà meravigliosa e insospettata di quel gran regno di gioia e di fantasia alla cui soglia luminosa è purtroppo costretto a fermarsi,

¹⁸² G. Baty, *Trois p'tits tours et puis sen pont*, Liutier, Paris 1942, p. 8.

malgrado tanto sforzo di continua astrazione espressiva, il teatro degli uomini veri.

Naturalmente, il teatro dei burattini è soprattutto un teatro di forma. Ogni espressione della realtà sensibile, la parola ma specialmente il gesto, è infatti sottomessa a un rigido ordine precostituito che stabilisce, nel gioco imprevedibile della più accesa fantasia plastica, la grande convenzione di un linguaggio drammatico e poetico in apparenza povero, schematico, ingenuo e talora infantile, in realtà robusto e assolutamente universale. La struttura convenzionale dello spettacolo burattinesco non deriva infatti da obblighi forzati e artificiosi, ma da una lunga e lentissima elaborazione popolare, ricerca e scelta ad un tempo, che raggiunge, nelle espressioni più compiute, il tono della più alta e commossa umanità. Si tratta cioè di un gioco ormai secolare di stilizzazione formale, di decantazione, di affinamento, in un contributo incessante di rinnovate esperienze. Ne deriva una regola, naturalmente: o la si accetta o si resta irrimediabilmente esclusi dal gioco. [...] Il burattino non esiste, come volontà espressiva, in se stesso. Vale soltanto per quello che fa, per quello che dice. Il virtuosismo del movimento, quell'acrobazia che porta il fantoccio di legno ad essere simile all'uomo in carne ed ossa, conta poco o nulla. Lo spettatore non ha da essere stupito, sbalordito, meravigliato, ma invece conquistato e convinto. I burattini non sono né funamboli, né illusionisti, ma tutt'altra cosa: il mezzo diretto e sincero di uno spettacolo animato, gioco di sentimenti e di passioni, che non ha per nulla bisogno di casse a doppio fondo e di specchi deformanti. [...]

Riguardo la storia del teatro dei burattini e delle marionette, i due generi procedono affiancati per quasi tutto il loro cammino, ciascuno con un proprio stile, ma pur con molto in comune è una storia meravigliosa che riunisce, con sbalorditiva facilità, il più raffinato e sofisticato spirito colto al più caldo e ingenuo spirito popolare. Queste forme di spettacolo, conosciute in tutti i paesi del mondo, in ogni epoca, in ogni civiltà, hanno infatti occupato l'attenzione e l'interesse delle corti e dei trivi, hanno colpito la fantasia dei ricchi e dei poveri, dei colti e degli ignoranti, dei semplici e degli smaliziati, dei grandi e dei bambini. La memoria delle marionette e dei burattini trascorre così continuamente dal gioco raffinato dell'espressione colta a quello ruvido e spontaneo dell'espressione popolare; e non sempre si può riconoscere il confine fra i due generi. Al contrario, se appena scendiamo dai casi estremi, gli apporti distinti e autonomi della cultura ufficiale e di quella subordinata si confondono e si sovrappongono. Allora troppo difficile diviene separare, distinguere, assegnare all'una parte e all'altra quanto è dovuto e piuttosto conviene accettare i risultati per quello che sono. Anche sarebbe errore credere l'aspetto colto del teatro burattinesco superiore in qualcosa a quello popolare, o anche soltanto più importante. O magari, in questi giorni di tanto accese passioni folcloristiche, il contrario. Lo spettacolo dei burattini va inteso nel suo insieme, nella sua molteplicità di forme, di aspetti e di atteggiamenti, ora a palazzo e ora in piazza, ora a cantare ariette e cavatine, ora a

gettare strilli e urlacci. Perché, non dimentichiamolo, la marionetta e il burattino sono prima di tutto un linguaggio, poi un repertorio»¹⁸³.

Questa lunga citazione mi permette di introdurre una riflessione sul fatto che i vari reperti storici documentano come le diverse società del mondo abbiano sviluppato, sin dai tempi antichi, una tradizione legata allo spettacolo dei burattini. In tutti i continenti, infatti, sono state ritrovate delle «statuette articolate»¹⁸⁴.

«L'unica cosa certa è che il burattino nacque millenni di anni fa, e che nei suoi inizi non fu un passatempo infantile. Nei primi tempi i nostri antenati sistemavano i burattini nelle tombe. Si trattava di figure sacre, scolpite in maniera che assomigliassero al morto, alla stessa maniera che l'uomo è un pupazzo scolpito a immagine di Dio. Più tardi vennero le bambole che simboleggiavano la fertilità, la magia, la vendetta, i riti del sacrificio. In esse l'uomo cercava di racchiudere gli spiriti e i poteri segreti della natura. In questo modo l'arte del burattino, non fu soltanto una delle prime manifestazioni artistiche, ma la prima di tutte»¹⁸⁵.

Le tracce più antiche dei burattini risalgono a duemila anni a.C. in Cina. A tal proposito, Jaques Chesnais¹⁸⁶, nel suo lavoro, afferma che durante le cerimonie funebri degli imperatori era comune seppellire con loro anche degli schiavi vivi che avrebbero dovuto accompagnarli e seguirli nell'oltretomba. La creazione di sculture in legno con sembianze umane venne introdotta, poi, verso il Trecento a.C. proprio per porre fine a questa tradizione. Baird, studiando delle statuette lignee ritrovate in Egitto, analizzando i materiali preziosi con i quali erano costruite, affermò che i burattini venivano utilizzati durante i riti propiziatori. In una necropoli egiziana, infatti, è stata ritrovata una «grande zattera di legno e avorio manipolabile tramite fili che permettono di muovere anche i personaggi al suo interno»¹⁸⁷. In tombe e sarcofagi egiziani sono, poi, state trovate una grande quantità di statuette che rappresentavano uomini e animali. Queste statuette, le

¹⁸³ R. Leydi, R. Mezzanotte Leydi, *Marionette e burattini. Testi del repertorio classico italiano delle marionette e del burattino con introduzione, informazioni, note*, Edizioni Avanti, Milano 1958, pp. 14-20.

¹⁸⁴ J. Chesnais, *Histoire générale de marionettes*, Bordas, Paris 1947, p. 20.

¹⁸⁵ Antico scritto anonimo.

¹⁸⁶ Cfr. J. Chesnais, *Historie generale des marionettes*, Editions d'Aujourd'hui, Plan de la Tour (Var) 1980.

¹⁸⁷ B. Braid, *Op. cit.*, p. 39.

quali venivano chiamate *ushebti* - da studi condotti- secondo la credenza dell'epoca, si animavano per aiutare il defunto a svolgere i diversi lavori che questo avrebbe dovuto effettuare nell'aldilà. Nel *Libro dei Morti*¹⁸⁸, a tal ragione, si legge l'invocazione che animava questi antenati dei burattini e li trasformava in servi per il padrone defunto.

“Oh, te, Figurina magica, ascoltami! Sono stato convocato, sono stato condannato ad eseguire lavori di tutti i tipi, quelli che vengono imposti agli spiriti dei morti nell'aldilà; sappi, dunque, oh Figurina magica, visto che adesso possiedi degli utili, devi ubbidire all'uomo nella sua necessità. Impara, dunque, che sarai tu la condannata al mio posto, per i vigili del Duant, a seminare i campi, a riempire d'acqua i canali, a trasportare la sabbia da Est ad Ovest”.

La Figurina risponde: “Eccomi qua. Attendo i tuoi ordini”.

Il burattino che veniva sotterrato nei sarcofagi, dunque, nell'ideale dell'epoca non rappresentava un semplice oggetto articolato e mobile, ma un oggetto magico.

Nella tradizione indiana, invece, risalente all'XI secolo a.C., i burattini venivano utilizzati per narrare storie mitologiche. All'epoca era infatti diffusa la credenza che per appropriarsi della personalità di un altro soggetto bisognava mettere in scena la sua vita. La maggior parte degli studiosi concorda, quindi, nell'attribuire ai burattini origini religiose; questa ipotesi è sostenuta anche da una leggenda indiana, la quale afferma che i burattini sono delle piccole creature celesti inviate sulla terra per divertire gli uomini. Dufolt, psicoterapeuta francese ed esperta di burattini, evidenzia come il burattino abbia come missione il «dare corpo a chi non lo ha o a chi non lo ha più. Ha, dunque, la funzione di materializzare una presenza»¹⁸⁹.

Nel corso del tempo il burattino giunse anche in Grecia dove andò ad influenzare l'arte del mimo praticata dagli elleni, qui venne utilizzato non tanto per la sua valenza magico-religiosa, quanto per la sua capacità di intrattenere.

¹⁸⁸ Il *Libro dei morti* è un particolare oggetto appartenente alla cultura dell'antico Egitto. Scopo del tale libro era accompagnare i defunti nel lungo viaggio che, dalla vita terrena, li avrebbe traghettati nell'aldilà. Al suo interno erano contenuti testi funerari di varia natura: formule magico-religiose e racconti con i quali il defunto avrebbe potuto superare le innumerevoli prove che avrebbe incontrato sul lungo e tortuoso cammino per raggiungere il cospetto di Osiride.

¹⁸⁹ C. Dufolt, *Des marionettes pour le dire*, Hommws et perspectives Ed., Marseille 1992, p. 40.

«I mimi non si presentavano unicamente nei teatri, ma li si poteva trovare anche nelle piazze, nei mercati e nelle strade, dove stupivano il pubblico con le loro farse e le loro acrobazie. Loro sono stati certamente i primi ad utilizzare i burattini per accompagnare le loro esibizioni, anche se più tardi loro stessi, i burattini, furono spettacolo completo. Socrate, ad esempio, utilizzò molte volte il burattino per parlare ai cittadini ateniesi. Il burattino gli serviva da interlocutore e a lui venivano rivolte le domande che desiderava sentissero gli ateniesi. In seguito, furono i romani ad appassionarsi al teatro dei burattini»¹⁹⁰.

Riflettendo sul burattino e sulla sua origine, però, non bisogna pensare solamente alle religioni di tipo animistico, infatti, la presenza dei burattini nelle cerimonie religiose si è mantenuta anche durante i primi secoli del cristianesimo; qui il burattino - non come oggetto sacro, ma come strumento per illustrare la storia sacra- ha ricoperto per un certo periodo un ruolo importante. Il Concilio di Quinceaux nel VII secolo imponeva, infatti, l'utilizzo dei burattini per «educare i fedeli e per rappresentare Cristo con sembianze umane»¹⁹¹. Il burattino occupava un posto fondamentale all'interno del contesto religioso - veniva, infatti, utilizzato durante le omelie e le processioni sia da religiosi che da laici. Nelle rappresentazioni sacre, poi, i burattini figuravano in modo realistico la vita dei santi o i tormenti dei martiri¹⁹². Nel corso del tempo, la Chiesa iniziò, però, ad opporsi agli spettacoli allestiti dai religiosi ed i burattini iniziarono ad essere utilizzati per altri scopi - al sacro, con l'introduzione nelle rappresentazioni di elementi comici, satirici, politici e anche magici- venne aggiunto il profano. I burattini, cacciati per questo motivo dalle chiese, si trasferirono nei chioschi e sui sagrati. Accusati di venire utilizzati nelle pratiche magiche come oggetti occulti, vennero, poi, condannati dal Concilio di Trento (1545-1563). L'ostentazione del corpo, i travestimenti di genere, e le maschere, infatti, non erano più tollerati dalla Chiesa poiché si era diffusa la credenza che tutta questa tipologia di pratiche fosse di invenzione occulta; anche i burattini - gradualmente- vennero così cacciati dalle chiese per dedicarsi, sempre più, all'ambito profano. Lo scritto più antico - all'interno del quale si fa menzione del burattino in ambito profano, a noi pervenuto- si trova nel *Simposio* (422 a.C.), opera di Senofonte.

¹⁹⁰ Antico scritto anonimo.

¹⁹¹ M. Dolci, *La mano e il burattino*, F.lli Fabbri, Milano 1980, p. 7.

¹⁹² A tal riguardo, in Spagna, un sinodo di vescovi emanò una direttiva su come doveva essere caratterizzato il burattino che rappresenta Gesù con sembianze umane.

All'epoca, cioè già diversi secoli prima, durante i banchetti era usanza mostrare pupazzi animati. Senofonte, infatti, presenta un burattinaio siracusano, il quale si riferisce alla propria professione sostenendo che la follia umana per lui è fonte d'oro, "muovendo piccoli pezzi di legno io sono sicuro di riempire la mia borsa". Ulteriore dato fondamentale in questa analisi, poi, è il fatto che il teatro d'animazione, da sempre, è un'arte viaggiante. In Europa, infatti, gli artisti erano soliti spostarsi nei vari luoghi raccontando storie incentrate, prevalentemente, sui temi cavallereschi. Interessante, per riflettere sull'utilizzo del burattino nel corso della storia è anche il manoscritto del *Romanzo del buon re Alexander* di Jehan de Grey, datato 1344, nel quale sono riportate due miniature raffiguranti spettacoli di burattini. Una miniatura mostra una scena ritraente un uomo incappucciato che minaccia una donna; l'altro ha come soggetto un duello con le spade tra due soldati in armatura. I fantocci rappresentati, in entrambi i casi, raffigurano proprio dei burattini a guaina.

Tornando al nostro ragionamento iniziale, dagli esordi, fino ad arrivare ad oggi - grazie a questa breve digressione storica - è facile capire come il burattino non sia un semplice oggetto ludico. Gli spettacoli di burattini sono, infatti, innanzitutto teatro e azione. Nel corso del tempo, a causa di diverse motivazioni che analizzeremo nel corso del capitolo, però, i burattinai per sopravvivere hanno dovuto cercare i loro spettatori nel mondo dell'infanzia, adattando proprio ai bambini una parte del loro repertorio. Questo ha creato un equivoco - nato dall'inconsapevolezza della storia del teatro d'animazione stesso - vedere, cioè, l'intero teatro dei burattini come un semplice teatro popolare. Parlando di teatro di animazione, in particolare di marionette, è documentato che esse si trovavano nei palazzi e nei teatri, menzionate da autori e compositori importanti. Goethe, ad esempio scrive all'interno del *Puppenspiel. La fiera di Plundersweillern* di aver avuto la rivelazione del Faust assistendo proprio ad uno spettacolo di marionette tradizionali. L'Autore parla, inoltre, delle marionette con commozione e attribuisce al teatro della sua famiglia la sua precoce vocazione per la scrittura. Anche Rousseau nelle sue memorie sostiene di aver confezionato delle marionette e concepito commedie per loro - ribadendo la valenza pedagogica ed educativa del teatro di animazione.

A differenza delle marionette - da sempre associate ad un "pubblico colto"- i burattini si trovavano prevalentemente nelle piazze, portati in scena durante le sagre e

spesso animati da “mani di analfabeti”. Erano proprio questi burattinai, persone non di alta estrazione sociale, ad esprimere gli ideali che accumulavano tutto il pubblico presente in platea e a mettere in scena spettacoli politicamente impegnati. Prima dell’affermazione del cinema e della televisione vi erano - fino a non molti decenni fa, dunque- veri e propri spettacoli destinati ad un pubblico adulto, il quale spesso partecipava interessato, interrompendo e provocando i vari personaggi. Parafrasando Leydi¹⁹³, il burattinaio trasmetteva sentimenti popolari, anche profondi, utilizzando modi di comunicare semplici - leggibili, cioè, dal pubblico a cui erano destinati, ma oscuri ai controllori del potere.

Doveroso, inoltre, è ricordare che i burattini sono stati una delle tante invenzioni utilizzate per gestire la piazza; quindi, il teatro inizialmente non era fine a se stesso ma era un mezzo di supporto per svariate attività lucrative,

«alcuni carrettani compariscono sopra un banco, e si mostrano dentro un finto castello di tela giuocolatori con vari fantocci, detti burattini, cioè figurine, alle quali fanno far gesti, e dir parole di molta efficacia, per eccitar diletto, e riso negli spettatori; il che, quando segua senza oscenità, rimane tra’ termini d’un curioso, e piacevole, tuttoché vano trattenimento popolare e plebeo: ma quando vi s’odono parole brutte, o vi si veggono fatti dishonesti, come pur troppo avviene spesso volte, all’hora i burattini del castello servono ai diavoli dell’inferno per rovinar molte anime. [...] Tra’ ciarlatani alcuni usino i fantocci, cioè le figure dette burattini, e con le fantoccie trattengono nelle piazze i semplici e i plebei spettatori. Hora aggiungo in breve, che tra’ commedianti alcuni si servono delle figure dette pupazzi, con le quali fanno le loro theatri attrioni; e possono nominarsi commedianti figurati»¹⁹⁴.

Dai burattini di piazza usati dai “carrettani”, come scrive l’Autore, per attirare i possibili acquirenti si è passati a realizzare spettacoli di diversa natura. «I burattini sono fantocci di legno o di cenci, coi quali si rappresentano da giocolieri o da altri varie farse, per divertire le brigate e dare loro sollazzo»¹⁹⁵. Con il trascorrere del tempo, si assiste - progressivamente- ad un miglioramento delle storie narrate; già dalla fine del

¹⁹³ Cfr. R. Leydi, R. Mezzanotte Leydi, Op. cit., 1958.

¹⁹⁴ G. D. Ottonelli, *Dalla cristiana moderazione del theatro. Libero detto l’ammonitione a recitanti, per avisare ogni Christiano a moderarsi da gli eccessi nel recitare*, Bonardi, Firenze 1652, pp. 436-465.

¹⁹⁵ F. S. Quadrio, *Della storia e della ragione d’ogni poesia*, Francesco Agnelli, Milano 1744, vol. III, p. 247.

Settecento, gli spettacoli diventano più ricercati e i copioni sono concepiti come opere aperte, cioè strutture narrative capaci di modificarsi per accogliere la cronaca della contemporaneità¹⁹⁶. Ecco che i burattini incarnano lo spirito popolare simbolizzando la satira.

«Il dialogo improvvisato dei burattini, è pieno di naturalezza e ricco di inflessioni. Gli attori, non dovendo né badare ai propri gesti, né all'espressione della propria fisionomia, parlano molto meglio che se fossero in scena. E questo è un vantaggio prezioso nella commedia satirica»¹⁹⁷.

Inizialmente osteggiati dal potere, che vedeva in loro possibili aizzatori di disguidi e movimentazioni popolari - non mancano, infatti, testimonianze di numerosi teatrini (o baracche) sgomberati e burattinai cacciati dalle piazze dalle guardie- nel 1848, con la promulgazione dello Statuto Albertino venne consentita una maggior libertà di stampa e

¹⁹⁶ Esistono, fin dai tempi antichi, tre diverse tipologie di burattinaio. La prima tipologia riguarda i burattinai che possiedono sia una compagnia sia un teatro proprio e che fanno spettacoli a pagamento. Il costo del biglietto - come storicamente riportato in diversi documenti- variava a seconda dell'ordine dei posti e quindi, in base alla suddivisione degli spettatori per censo. In base a dove erano seduti gli spettatori il burattinaio poteva capire la loro estrazione sociale e, quindi, effettuare un tipo di spettacolo che, seppur con battute dalle radici popolari, poteva conquistare anche il pubblico borghese. La seconda tipologia è quella del burattinaio ambulante. In questo caso al teatro chiuso si sostituisce l'estemporaneità del luogo scelto per la rappresentazione dello spettacolo. Doveroso ricordare che il pubblico degli spettacoli ambulanti spesso si fermava ad assistervi solo per un tempo breve, quindi, il tutto doveva svilupparsi nel rispetto di un'immediatezza di azione. La terza tipologia è quella del burattinaio di piazza, burattinaio che può incontrare lo stesso pubblico anche per più giorni consecutivi; esso spesso propone storie lunghe, derivanti da un immaginario popolare capace di tramandare battute e aneddoti. I copioni di questi spettacoli sono opere aperte che si modellano sul pubblico: storie dall'autore perlopiù anonimo, trattanti storie fantastiche, favole, leggende e superstizioni, veicolo della cultura popolare. «Il burattinaio si vede aperta dinanzi una triplice gloriosa palestra, nella quale il suo genio è chiamato a rendersi immortale. La prima è quella della sala, cioè di uno stabile con panche, logge, orchestre, ribalta, rinfreschi e spettatori con i soldi. [...] La seconda è quella della strada. Il burattinaio è un artista ambulante, il quale viaggia col teatro in spalla. [...] La terza è quella della piazza una carriera di transizione fra popolari e ottimati». A. Brofferio, *I miei tempi*, Botta, Torino 1857, pp. 82-93.

¹⁹⁷ Stendhal, *Rome, Naples et Florence* [1871], trad. it. (a cura di) B. Schacherl, *Roma, Napoli e Firenze. Viaggio in Italia da Milano a Reggio Calabria*, Editori Laterza, Bari 1974, p. 346. Stendhal procede affermando che il popolo romano era, in tutta Europa, quello che amava di più la satira. A tal riguardo testimonia come, a Palazzo Fino, il personaggio di Cassandrino (burattino della tradizione romana, riportato in auge dal burattinaio Filippo Teoli, 1771-1845, Roma) riesce ad eludere la sorveglianza del governo diventando portavoce dell'opinione pubblica, pur dovendo scontare qualche giorno di prigione. «Il principale oratore di Palazzo Fino finisce regolarmente in carcere tre o quattro volte l'anno per qualche attentato alle buone norme morali o politiche». Id., Op. cit. p. 391.

anche i burattini acquistano maggior libertà. Nel XVI secolo, poi, nasce in Italia la Commedia dell'Arte e con essa le maschere - personaggi caricaturali e comici rappresentanti le classi sociali. Dall'Italia questo genere teatrale, poi, si diffonde in tutta Europa. L'interazione tra il mondo dei burattini e la Commedia dell'Arte, tutt'oggi, è caratterizzata da uno scambio reciproco di contenuti e stili - come l'utilizzo dell'improvvisazione e di copioni o canovacci modificabili a seconda del pubblico.

Dal XVIII secolo nascono molti personaggi chiamati "popolari" come *Punch e Judy* nel Regno Unito o *Guignol* in Francia. Per quanto riguarda il nostro territorio italiano ogni città ha il suo personaggio, fra i più conosciuti: Gianduja a Torino, Baciccia a Genova, Pantalone a Venezia, Meneghino a Milano, Gioppino a Bergamo, Sandrone a Modena, Fagiolino a Reggio Emilia, Balanzone a Bologna, Bargnocla a Parma, Pulcinella a Napoli e molti altri nelle diverse città.

Mi sia ora concessa una breve digressione; i burattini variano in base alle varie tradizioni geografiche e questo comporta differenze nella potenzialità espressiva. I burattini bergamaschi, infatti, sono caratterizzati dall'aver teste molto grandi e pesanti. Sereno Locatelli Milesi, nel 1932, edita un giornale dedicato al burattino bergamasco Giopì, e scrive:

«con pochi tratti, parlando al colto e all'inelita, Giopì ha tracciato la propria biografia, narrando di essere Giuseppino figlio di Bortolo Socalonga e di Maria Scatolera: e non ha mai abbassato la propria dignità per diventare, come Arlecchino, un povero servo, un meschino giullare: ma è rimasto la tipica espressione della gente della sua terra, fiera delle proprie tradizioni, nemica di tutte le prepotenze, entusiasta per tutte le libertà. Invece della spatola, ha sempre impugnato il randello, un *baclum* che serve tanto a rimestare la polenta quanto a rintuzzare le sopraffazioni dei potenti. Ed ha parlato ogni ora di cose bergamasche con spirito di buona lega: popolo sagace, fiero, argutamente sentenzioso. Patriota durante la dominazione straniera, ha fustigato a sangue le prepotenze delle soldatesche con sferzate che suonavano di rimbalzo, sulle spalle del popolo oppresso, incitamento e monito»¹⁹⁸.

¹⁹⁸ S. Locatelli Milesi, *Maschere bergamasche*, Ducato di piazza Pontida, a cura del giornale «Giopì», Bergamo 1932, pp. 25-28.

Prosegue, riflettendo sul ruolo del *bastone*, «i piccoli si divertivano un mondo alle bastonate di Gioppino sulla testa di legno del tiranno, i grandi strizzavano l'occhio»¹⁹⁹. A tal riguardo, importante riflettere anche sul fatto che con il nome di Gioppini vengono anche affettuosamente chiamati gli abitanti di Bergamo e provincia, segno del forte legame del territorio con il burattino appunto. «Avanti i miei Gioppini»²⁰⁰, tuonava Francesco Nullo, mentre la tradizione vuole che Garibaldi sorridesse. I burattini nella tradizione emiliana - capeggiati da Fagiolino e Sandrone- invece, sono caratterizzati da fisionomie caricaturali e hanno comportamenti molto simili al realismo, tanto che il burattinaio Cesare Zavattini affermava,

«erano quasi dei personaggi del mio paese, io vedevo là le facce della mia gente. [...] L'amore per i burattini è universale, il pubblico è dato in prevalenza dai bambini, ma a Bologna ci vanno anche le persone serie e istruite. [...] Mentre il teatro moderno si avventura nel nebulismo, nel teatro dei burattini è ferma la tradizione. Tantoché, la tradizione vuole che i burattini rappresentino una sorta di cartina tornasole per rilevare il valore di un'opera: se resiste ai burattini allora è veramente poesia universale»²⁰¹.

A Roma, invece, l'eroe è Rugantino, uno dei suoi primi animatori, il più celebre nella Regione era il burattinaio Filippo Chiappini.

«Egli andava girando per la città, recandosi sulle spalle un castello di legno o, come si dice, un casotto, nel quale, con certi mostriattoli che si fabbricava da se stesso, dava in piazza le sue rappresentazioni. Il popolo stava ad ascoltarlo a bocca spalancata. Egli sapeva imitare tutte le voci, non che degli uomini, ma anche degli animali: sapeva recitare tutti i dialetti, sapeva parodiare tutti i linguaggi; sapeva trovare in ogni cosa il lato ridicolo, se fingeva di piangere, il suo pianto sembrava vero; se rideva, si rideva con lui»²⁰².

¹⁹⁹ S. Locatelli Milesi, Op. cit., p. 28.

²⁰⁰ La *Spedizione dei Mille* fu uno degli episodi cruciali del Risorgimento. Avvenne nel 1860 quando un migliaio di volontari, molti appunto provenienti da Bergamo, al comando di Giuseppe Garibaldi, partì nella notte tra il 5 e il 6 maggio alla volta del Regno delle Due Sicilie.

²⁰¹ R. Bergonzini, C. Maletti, *Burattini & Burattini*, Bardi, Roma 1942, p. 30.

²⁰² Ivi, pp. 10-14.

Anche a Napoli ha la sua tradizione di burattini, incarnata in Pulcinella. I burattini napoletani sono caratterizzati dall'aver piccole dimensioni come la mano del burattinaio e questo permette di realizzare spettacoli improntati sulla rapidità d'azione. Qui i burattini descrivono la teatralità del popolo e il suo variegato universo pittoresco.

«Il dolce suono del dialetto napoletano risuonava nelle mie orecchie come un fluire di versi; le parole si fondevano melodiosamente in un unico discorso. Più la voce del popolo saliva, più Pulcinella gridava e faceva grandi salti tra gli applausi del pubblico»²⁰³.

Come visto grazie a questa digressione storica, nel corso di questi ultimi secoli, dunque, il burattino ha subito numerose trasformazioni adattandosi alle esigenze delle varie società e culture. Durante i primi anni del Novecento, a causa della concorrenza del cinema e dell'incremento della tecnologia, però, «il teatro dei burattini ha subito un calo»²⁰⁴; così come nel dopo Guerra.

«Da noi [in Italia] più ancora che negli altri Paesi, la decadenza di marionette e burattini è quasi totale: è scomparsa da tempo una tradizione plurisecolare di tantissimi teatrini al centro di una larga partecipazione popolare che ha fatto in alcune epoche, di questa forma artistica, un vero fenomeno di piazza. [...] I burattini di una volta non affidavano i successi dei loro spettacoli solo alle fragorose bastonate e alla voce chiocchia della maschera principale come oggi capita di vedere; appoggiandosi invece spesso a drammi ispirati ai fatti da poco trascorsi dalla storia patria e della cronaca nera, e con le creazioni di maschere rappresentative dei nuovi ceti sociali, questo teatro "minore" affrontava molti scottanti problemi di vita contemporanea. Oggi, invece esso è diventato una manifestazione di tipo folcloristico o accademico, e il pubblico a cui si rivolge, almeno programmaticamente, è esclusivamente infantile»²⁰⁵.

Nel secondo Novecento, invece, le avanguardie iniziarono ad intraprendere percorsi per documentare, riscoprire e arricchire la tradizione legata al teatro di figura.

²⁰³ D. A. F. de Sade, *Viaggio in Italia ovvero dissertazioni critiche, storiche, politiche e filosofiche sulla città di Firenze, Roma e Napoli, 1775-1776*, a cura di B. Cagli, Newton Compton, Roma 1993, p. 271.

²⁰⁴ G. Baty, Op. cit., p. 22.

²⁰⁵ M. Serenellini, *L'attore e il suo doppio (Ipotesi per una nuova drammaturgia dei burattini)*, in «Teatrotre», n. 8, Bulzoni, Roma 1974, pp. 18-20.

Fioriscono, a tal proposito, collezioni, musei, mostre e volumi²⁰⁶. Dalla metà degli anni Settanta il teatro di figura si sviluppa in maniera esponenziale e si moltiplicano le compagnie e i festival;

«in Italia si sono mantenute vive tradizioni teatrali, con le loro tecniche, linguaggi, nomenclature e repertori ancora vivi e capaci di rinnovarsi. [...] Si è quindi affermato, prima per convenzione, poi per larga diffusione, nella stampa, nella ricerca, nelle istituzioni pubbliche, dal Ministero dei Beni e delle Attività Culturali, l'uso del termine *teatro di figura* che copre e tutela imparzialmente la stessa semantica coperta - un tempo dei burattini- ampliandola potenzialmente»²⁰⁷.

L'arte dei burattini è tornata protagonista anche per quanto riguarda la socializzazione, l'educazione e la terapia; questi tre elementi si confondono e mescolano tra loro: i burattinai, a tal ragione, si sono resi conto che i burattini hanno un'importante valenza psicopedagogica. Negli anni Trenta, la psicoanalista Madelin Rambert iniziò ad utilizzare nel suo studio i burattini, ricorrendo ad essi ogni volta che incontrava ostacoli nella comunicazione con il bambino. Rambert si accorse che ciò che faticava ad emergere verbalmente poteva essere espresso facilmente attraverso il burattino. In Inghilterra, invece, i burattini venivano utilizzati nell'educazione dei disabili fisici e nel trattamento dei disturbi psichici. Nel 1974, inoltre, l'Unima ha creato un apposito spazio editoriale intitolato *Marionettes et thérapie*, all'interno del quale vengono recensite tutte le innovazioni, apportate a livello mondiale, all'arte dei burattini. A partire dagli anni Settanta, in diversi Paesi europei, si è assistito all'entrata in scena di numerosi giovani con un bagaglio di studi umanistici e con la passione per il teatro degli oggetti animati. Essi, anche grazie all'utilizzo dei nuovi sistemi tecnologici e di comunicazione, hanno attribuito al burattino una nuova espressività e raggiunto sempre più persone, anche grazie alla tv e ad internet. In questo modo si è ulteriormente diffusa la grande potenzialità comunicativa ed educativa del burattino. Basta pensare all'americano Jim

²⁰⁶ Per approfondire, un importante contributo è stato offerto da Maria Signorelli. Cfr. M. Signorelli, *Il principe e la sua ombra. Burattini e marionette tra Oriente e Occidente dalla collezione di Maria Signorelli*, Gangemi, Roma 2014.

²⁰⁷ M. Praga, *Cronache teatrali 1919*, Treves, Milano 1920, pp. 46-50.

Henson papà del *Muppet Show*, all'italiano Topo Gigio²⁰⁸ di Maria Perego o ancora a Dodò di Tinin Mantegazza, protagonista del canale televisivo *L'albero Azzurro*. In Francia, l'immagine virale del *personal computer* è chiamata *marionette*, in Inghilterra i blogger *puppet player*. Gli artisti americani della VideoArt hanno richiesto ed ottenuto il riconoscimento per far parte dell'Unima in quanto le loro creazioni, fatte sì attraverso il *mouse*, non sono da meno degli oggetti animati materiali. L'arte del burattino attualmente, accanto alla forma legata alla tradizione, ha dunque intrapreso nuove strade. Questo ci aiuta a capire quanto quest'arte racchiuda in sé una grandissima valenza sociale, educativa e psicopedagogica.

“Si tratta di un essere, soprattutto un essere con un corpo che non esiste; il *burattino* è informe, non ha stringhe o pulegge; si tratta di una testa, niente di più. Ma vedere la mia mano, entrare nel vestito del burattino e conferirgli forma; vedere il mio dito entrare nell'incavo della sua testa cava, il mio pollice e il medio riempire le sue maniche, che illusione produce. Il mio *burattino*, flessibile, obbediente ad ogni movimento delle mie dita, va e viene, saluta, gira la testa, incrocia le braccia, e si pensa che si vedono dipingersi sul suo volto tutte le emozioni”.

Così scriveva George Sand in *The Snow Man*, nel 1849, riferendosi alla sua esperienza di burattinaio; riporto queste righe poiché reputo che siano in grado di descrivere la magia che avviene prendendo in mano e “dando vita” ad un burattino. I burattini, inoltre, al pari delle canzoni popolari sono la diretta manifestazione di una comunità. Essi, infatti, spesso parlano in dialetto e il dialetto è «mezzo più immediato per dichiarare un'identità d'appartenenza»²⁰⁹. Come precedentemente affermato, non c'è paese in Italia che non abbia il proprio burattino con cui potersi identificare, «da Pulcinella a Gianduja, da Sandrone a Gioppino, altro non sono che la personificazione di un legame diretto, di una condivisione totale che trova sulla scena un momento liberatorio di eccellenza»²¹⁰.

²⁰⁸ Il 4 aprile 1958 viene presentato quello che può essere definito il più famoso dei pupazzi televisivi: Topo Gigio, creato da Maria Perego e da Franco Caldura, era realizzato con materiali definiti nuovi nel Teatro d'animazione - come il gommapiuma.

²⁰⁹ A. Cipolla, G. Moretti, Op. cit., p. 55.

²¹⁰ *Ibidem*.

«È dunque una bugia parlare di schematismo, arti primordiali ed elementari a proposito del nostro teatrino [dei burattini], dove si sogliono offrire al pubblico gli spettacoli più raffinati ch'esso abbia mai goduto. Come era una bugia chiamare teatro dei piccoli questo ritrovo prediletto principalmente dei grandi. La sua infantilità non è che il bamboleggiare dei sapienti»²¹¹.

Concordare su questa citazione consente di porre le basi concrete per una rifondazione del teatro di figura e per la conseguente nascita di nuove compagnie. «I Burattini italiani si organizzano, vogliono organizzarsi»²¹²; tutt'oggi la ricerca è, infatti, aperta e viva per riscoprire il valore di quest'arte e per apportare nuovi contributi scientifici e innovazione per chiunque fosse interessato ad utilizzare i burattini per il loro valore psicologico, pedagogico, educativo, formativo, sociale e culturale. Vediamo meglio quanto appena affermato, contestualizzandolo nelle pagine che seguiranno.

²¹¹ S. D'Amico, *Maschere. Note su l'interpretazione scenica*, Mondadori, Roma 1921, p. 187.

²¹² *Ibidem*.

LE DIVERSE TECNICHE DI MANIPOLAZIONE E LA LORO IMPORTANZA PSICOPEDAGOGICA²¹³

In molte lingue il verbo “recitare” coincide con il verbo “giocare”: per citarne alcune il francese (*jouer*), l’inglese (*to play*), il russo (*узрaмь*) o il tedesco (*spielen*). In italiano, invece, l’accento viene posto sulla ripetizione del gesto o della parola - citare due volte. Burattini, marionette o affini sono indubbiamente una forma d’arte e poco importa se li si considera ideali sostituti dell’attore, mero supporto alla narrazione o oggetti con un alto valore metaforico; ciò che accomuna le diverse tecniche del teatro d’animazione è il consentire all’animatore di recitare astraendosi dalla vista diretta del pubblico ed esponendo un altro Sé. Mariano Dolci²¹⁴ classifica le tecniche più conosciute analizzando la peculiarità di manipolazione di ciascuna e il potenziale comunicativo, identificativo e proiettivo ad esse collegati. L’aumento delle potenzialità comunicative è collegato al diminuire di quelle proiettive e viceversa. La maschera rappresenta la tecnica identificativa per eccellenza, è una seconda pelle. Ad essa seguono il burattino, che per essere animato deve essere indossato, la *marotte*, la *tige* e i pupi, i quali sono sostenuti da un bastone che ne determina la distanza dall’animatore.

²¹³ Per la stesura di questo capitolo ho seguito le indicazioni presenti nel testo diffuso a livello mondiale da *Unima*. Cfr. AA. VV., *The Power of the Puppet, The Unima puppet in Education, Development and Therapy Commission*, Editor Livija Kroflin, London 2016.

²¹⁴ Mariano Dolci è nato a Belgrado nel 1937. Dalla sua biografia si legge che è insegnante di matematica, incontra i burattini e se ne appassiona: da allora ha sempre utilizzato marionette e burattini nel proprio lavoro e con questi strumenti ha attraversato i contesti del teatro, dell’educazione e delle attività di mediazione nella cura o nel sociale. Nel 1970, presso il Comune di Reggio Emilia, ha diretto il Laboratorio di Animazione (ora Gianni Rodari) delle Scuole e Nidi Comunali, in modo da sperimentare tutte le potenzialità pedagogiche dei burattini nelle istituzioni della città. Nel 1973 è stato invitato all’Ospedale Psichiatrico San Lazzaro di Reggio Emilia per svolgere - sotto tutela medica- delle attività a diretto contatto con pazienti adulti, in vista di verificare i risvolti terapeutici della costruzione e dell’animazione dei burattini. In seguito al dissolvimento delle strutture manicomiali in Italia, ha proseguito le attività con i burattini in altri contesti di cura (Scuole, Centri diurni, Ospedale Psichiatrico Giudiziario). Attualmente collabora con l’insegnamento di Teatro di animazione, Facoltà di Scienze della formazione dell’Università di Urbino e con il Teatro Universitario Aenigma, partecipando alle attività di laboratorio in carcere e a scuola. Collabora anche ad attività di diffusione della cultura astronomica rivolte a bambini e ragazzi attraverso il teatro delle ombre. Inoltre, è autore di numerose pubblicazioni tradotte in varie lingue. Ciò fa di lui uno dei principali cultori ed esponenti della valenza psicologica e pedagogica dell’arte dei burattini a noi contemporaneo.

Cfr. pagina personale di Mariano Dolci, catalogo Unima Italia, www.unimaitalia.net/mariano-dolci.

La marionetta, invece, è completamente separata dal manovratore e mossa attraverso dei sottili fili. Ciascuna tecnica in ambito psicopedagogico può essere utilizzata per evidenziare, sviluppare e far emergere aspetti peculiari dell'individuo.

Analizziamo, ora, le tecniche principali.

Il burattino

Alla luce di quanto emerso nell'analisi effettuata nel paragrafo precedente, il burattino non è semplicemente un oggetto ludico ma ha numerose implicazioni educative, formative, culturali, sociali, psicologiche e pedagogiche. Riprenderò ora, brevemente, la sua storia per metterne in luce la valenza psicopedagogica.

«Il burattino è costituito dalla mano del burattinaio, è un prolungamento del corpo dell'attore, da qui la sua immediatezza e la sua sanguignità»²¹⁵. L'origine del termine risale al Medioevo. Per ricavare dal grano la farina bisognava prima schiacciare e poi abburattare il chicco. Abburattare la farina significa setacciare; mettendo la farina grezza su di un panno di stoffa, chiamato buratto; sul tessuto, poi, si faceva fluire dell'acqua fino a quando il buratto - ormai zeppo- perdeva la sua capacità di filtrare e al posto di essere gettato veniva riciclato per costruire dei giocattoli. In principio, il burattino, chiamato così proprio perché costruito utilizzando il buratto, veniva semplicemente avviluppato su se stesso creando un pupazzo con testa e corpo in tessuto. Successivamente, il burattino ha visto la comparsa della testa e delle mani di legno; tutt'oggi, comunque, il corpo è costituito dal panno di tessuto. Il burattino, appunto, è attualmente formato dalla testa (nella quale si infila l'indice), dalle mani (nelle quali si infilano pollice e medio) e da un vestito, il buratto. Il buratto, oltre a dare corpo al burattino, ricopre anche la funzione di nascondere la mano del burattinaio. La testa, poi, può essere realizzata con diversi materiali - dalla cartapesta alla gommapiuma- il materiale per eccellenza, comunque, è il legno di cirmolo. I burattini, infatti, per questa caratteristica vengono anche chiamati "teste di legno". Il burattinaio anima il burattino all'interno della baracca tenendo le mani sollevate verso l'alto. Questa tipologia di burattini, denominati burattini a guanto, risale all'età medievale. Un altro tipo di

²¹⁵ A. Cipolla, G. Moretti, *Storia delle marionette e dei burattini in Italia*, Titivillus, Corazzano (Pi) 2011, p. 21.

burattino è quello a dita, realizzato solitamente in lana o carta; questa tecnica viene utilizzata principalmente con i bambini piccoli. Il burattino, rappresentando il prolungamento del corpo, permette al burattinaio sia di identificarsi che proiettarvi se stesso. Una caratteristica del teatro dei burattini è che il burattino ha la libertà di dire ciò che il manipolatore non direbbe mai. Se il professionista sa controllare questo fenomeno, la persona che si avvicina per la prima volta a quest'arte, venendo a contatto con la parte più privata di sé, sarà come un libro aperto, dall'espressione spontanea e diretta; il tutto grazie ad un personaggio che spesso lei stessa ha realizzato. Nella maggior parte dei casi, i bambini - quando costruiscono i burattini- tendono ad inserire caratteristiche fisiche proprie: ad esempio se il bambino porta gli occhiali anche il suo burattino li indosserà.

«La scelta del personaggio è fondamentale perché il bambino s'investe completamente nel proprio personaggio. La caratteristica fondamentale è di essere nello stesso tempo sia vero che non vero, animato e inanimato. L'illusione che esso sia vivo è data principalmente dal movimento, dai gesti semplici che compie e dal suo linguaggio non verbale. Solo in un secondo momento la parola e i suoni completano la sua espressività»²¹⁶.

Vedere il burattino come un essere vivo permette, dunque, l'attivazione dei meccanismi di proiezione e di identificazione. Il burattino nasconde colui che gli dà movimento e nel frattempo lo fa sentire protetto perché si mostra al suo posto; è lui a mostrarsi, a muoversi e a parlare permettendo l'emergere di processi non consci del nostro mondo interiore. I burattini sono i principali oggetti animati utilizzati in ambito psicopedagogico, oltre per le motivazioni emerse, altresì perché sono di semplice realizzazione. Anche la baracca può essere creata con materiali riciclati (legno e stoffa). Pertanto,

«il burattino è bonario, partecipa alla vita degli uomini pur non essendo umano, ed è questo un segno indubbio di umiltà. Il suo corpo, costituito dalla mano esperta del burattinaio, è viva carne d'uomo in cui scorre sangue e scattano tendini. Basta che la mano, attraverso la quale comunica col corpo del burattinaio e con la terra, si ritenga da lui, perché egli cada, giaccia vuoto, inutile

²¹⁶ A. Bagno, intervista personale, 2017.

ed il capo gli si fa più pesante e sembri morto. [...] Pure anche il burattino non è umano: è qualcosa di più e di meno; è l'uomo fatto categoria, che è quanto dire fatto divino, sottratto all'aneddoto, che è quanto dire reso eterno»²¹⁷.

La marionetta

Il termine marionetta risale alla Francia del Medioevo, dove per festeggiare la Madonna venivano portate in processione delle grandi statue, chiamate Marione, che La raffiguravano. Con il tempo ad esse si sostituirono statue più piccole, le marionette appunto, “piccola Maria”. Troviamo riferimenti di questa parola nel Quindicesimo secolo quando, precisamente, si iniziarono a costruire delle piccole statue della Vergine destinate alla devozione o utilizzate nelle processioni.

Vi è, poi, una seconda corrente di pensiero che colloca l'origine del nome “marionetta” in Italia, più precisamente a Venezia²¹⁸. La Repubblica marinara di Venezia, per mostrare la sua ricchezza, ogni anno organizzava - in occasione della Santissima Maria della Salute- la festa degli Sponsali, che consisteva nel far sfilare per le vie e i canali di Venezia dodici giovani fanciulle in età da marito, scelte tra i rioni della città. Queste fanciulle venivano vestite con abiti costosi e ricoperte di preziosi. La festa fu portata avanti per molti anni, fino a quando nel 944, il pirata Barbaresco Gaiolo, guidò il suo esercito fino ai canali di Venezia; qui, approfittando dell'evento, i pirati saccheggiarono la città e rapirono le fanciulle. A seguito dell'accaduto, il Doge Pietro Candiano III fece armare le sue imbarcazioni e riuscì ad avere la meglio sui pirati. L'anno successivo - poiché il popolo era ancora scosso per quanto successo- la Repubblica, al posto di far sfilare le fanciulle, decise di far sfilare dodici statue di legno. Le statue, in onore alla Santissima Maria della Salute, vennero chiamate *marione*, anche perché erano di dimensioni più grandi del corpo umano. Gli artigiani locali, in occasione della festa, costruirono, poi, delle piccole statuette di legno. Tali statuette avevano un bilancino fatto a croce sul quale erano inseriti alcuni fili che permettevano di muovere le piccole *marione*, esse, conseguentemente, vennero chiamate *marionette*. In francese, il termine *marionette* è generico e accomuna le varie tecniche di

²¹⁷ C. Giarlini, *Realtà dei burattini*, Alpes, Milano 1925, pp. 9-12.

²¹⁸ Cfr. P. Coccoluto Ferrigni, *La storia dei burattini*, Arnoldo Forni, Bologna 2002.

manipolazione - con fili, guaine o aste. Altre lingue, come l'italiano (marionetta), lo spagnolo (*marioneta*) o l'inglese (*marionette*), utilizzano questo termine solamente per indicare la marionetta a filo. La storia delle marionette, utilizzata come teatro di figura, in Italia è documentabile con certezza solo intorno al Seicento.

«Il primo teatro lirico per marionette fu il San Moisè di Venezia, dove nel 1679 venne effettuata la prima rappresentazione con musica e figure di legno al naturale e di straordinario artificioso lavoro; inizialmente, più che di spettacolo di marionette si trattava di allestimenti concepiti come una miniaturizzazione del teatro per musica»²¹⁹.

Questa tradizione continua anche nel Settecento, infatti,

«nel 1746, nel teatrino del conte Lipsia, le scene e le decorazioni si muovono con macchine e ruote allo stesso identico modo che si pratica nei maggiori teatri; e le figurine degli attori sceneggiavano senza lasciar comprendere l'artificio che produceva i loro movimenti. Era magnifico il vestiario, sfarzosa l'illuminazione. Le logge, l'orchestra e la platea erano di figurine eccellentemente lavorate che rappresentavano le maschere e gli altri spettatori, come solevano vedersi nei teatri. Vi erano persino i libretti a stampa nella più piccola forma e nel più minuto carattere. Una compagnia di scelti musicisti, nascosta dietro il palco e accompagnata da numerosa orchestra, portava i drammi ad un'esecuzione da non potersi desiderare più esatta»²²⁰.

Le marionette erano, dunque, un intrattenimento diffuso presso le case nobiliari di tutto il Settecento, tantoché, «i conti erano soliti montare un teatrino di marionette per procurarsi un passatempo»²²¹. Oltre a questa tradizione, si consolida anche la tradizione popolare; doveroso ricordare, però, che da sempre la marionetta gode di un'aurea nobile.

²¹⁹ G. C. Bonlini, *Le glorie della poesia e della musica contenute nell'esatta Notitia de Teatri della città di Venezia*, Venezia 1730, p. XLI.

²²⁰ *Ibidem*.

²²¹ Jarro (G. Piccini), *Sul palcoscenico e in platea. Ricordi critici e umoristici*, Paggi, Firenze 1983, p. 341.

«Il proprietario del Teatrino meccanico è già conosciuto da fisionomia da tutte le mamme, da tutti i bambini che lo hanno veduto sul suo palcoscenico mentre fa operare il suo automa. [...] Quel teatrino è un mondo in piccolo: è un mondo che desta la più spontanea ammirazione»²²².

Lo spettacolo con il marionettista professionista inizia a svilupparsi dalla metà del Settecento e raggiunge l'apice nel secolo successivo, soprattutto con le famiglie Lupi a Torino e Colla a Milano - famiglie di artisti tutt'oggi riconosciute all'interno di questo contesto d'arte. A tal riguardo, diventa utile riportare un articolo di Edoardo De Amicis, risalente al 1897, dove viene descritta la complessità dello spettacolo di marionette, quasi attraverso una specie di *reportage* del viaggio effettuato all'interno della famiglia Lupi.

«Vidi una domenica, nella via Principe Amedeo, verso le tre dopo mezzogiorno, un corso straordinario al teatro dei fratelli Lupi, dove si rappresentava *Le sette meraviglie del mondo*. La ressa era tale che s'eran dovute mettere due guardie municipali ai due lati della porta per impedire che seguissero disgrazie. La gente formava sulla piccola scalinata esteriore un monte di teste, a cui sovrastavano i visi ansiosi dei ragazzini tenuti in collo, alcuni dei quali piangevano per il timore di non poter entrare, tendevano le braccia verso lo sportello del bullettinaio con un atto d'invocazione supplichevole, che metteva pietà e faceva ridere. La strada era per un buon tratto affollata. [...] C'erano ragazzi che saltavano dalla gioia, che strempiavano dall'impazienza, che si cacciavano fra le gambe alla gente come cani, e si facevan largo a gomitate e a capate; e n'arrivavano altri continuamente, procedendo di corsa le loro famiglie, ansanti e col viso rosso; e al veder la porta affollata qualcuno si batteva il pugno sulla fronte in atto di disperazione. A un certo punto arrivarono i musicanti che, dopo aver tentato invano di aprirsi il passo, ritornarono indietro per entrare dalla piazza»²²³.

De Amicis, prima di recarsi all'interno del teatro, indaga le origini della famiglia e si sofferma a descrivere i caratteri e i rispettivi compiti dei fratelli Lupi.

²²² Jarro (G. Piccini), Op. cit., p. 326.

²²³ E. De Amicis, *Un piccolo teatro celebre*, in «La vita italiana», III, 1896-1897, ripubblicato in *Ricordi d'infanzia e di scuola. Seguiti da Bambole e Marionette...*, Fratelli Treves, Milano 1903, p. 210.

«Dei Lupi era già marionettista il nonno, nato a Ferrara, che cominciò in qualità di garzone o, come si dice in linguaggio teatrale “di personaggio” d’un marionettista rinomato, il quale girava per le città del Piemonte e veniva ogni anno a far la stagione di carnevale a Torino»²²⁴.

Prima di entrare nel vivo dello spettacolo, poi, inizia a raccontarne il repertorio.

«Tutti i sovrani, tutti i grandi statisti, generali ed eroi, tutti gli italiani celebri in qualunque campo e per qualsiasi fatto, dal 1821 ai giorni nostri, passarono su quel palcoscenico, non di nome soltanto, ma nella loro effigie, scolpiti apposta, con rassomiglianza mirabile, vestiti come vestivano, riprodotti perfino, quanto era possibile, nei gesti e nella voce, presentati negli atti più importanti della loro vita pubblica e nei particolari più noti della loro vita privata. Con un tal repertorio, pensate al cumulo dei copioni che debbono dormire nei suoi magazzini: s’avvicinano al migliaio»²²⁵.

La cura per i particolari, parafrasando De Amicis, è una peculiarità delle compagnie dei marionettisti che con puntiglio, quasi maniacale, tendono ad effettuare una riproduzione fedele dei personaggi e degli ambienti portati sulla scena.

«È bellissimo vedere il laboratorio, dov’è uno sfoggio di manti regali, di strascichi di dame, di sottanine di danzatrici, di divise di guerrieri, una profusione di piccole cose strane, graziose e pompose, un bagaglio di colori e di splendori, da impazzirci un collegio di bambine e uno sciame di gazze»²²⁶.

De Amicis passa, poi, a descrivere il lavoro del marionettista prima e durante lo spettacolo:

«la fatica di muovere le marionette piegati sul ponte di manovra e quella di dover contemporaneamente recitare in tale posizione, il perfetto lavoro di squadra, l’affiatamento necessari e le responsabilità suddivise, tanto che tutta la famiglia Lupi lavora al teatro: i due fratelli, le mogli e i figlioli»²²⁷.

²²⁴ E. Da Amicis, Op. cit., p. 216.

²²⁵ Ivi, p. 221.

²²⁶ Ivi, p. 230.

²²⁷ Ivi, p. 231.

La descrizione dello spettacolo dietro le quinte, successivamente, restituisce l'incalzare dell'azione scenica e il lavoro del marionettista. De Amicis sostiene che «per conoscere a pieno le fatiche dell'arte della famiglia Lupi bisogna vederla all'opera in una giornata campale, dove ai fragori del palcoscenico s'uniscono i clamori della platea»²²⁸. Dopo lo spettacolo l'Autore si avventura nel retro-palcoscenico, prima fra le moltissime marionette appese, e poi nel magazzino e nel laboratorio. Qui si stupisce nel ritrovare raffigurati in marionetta molti suoi contemporanei;

«a questo proposito non va dimenticato che la rappresentazione della contemporaneità è una delle caratteristiche vincenti del teatro dei Lupi; un teatro progressivamente pensato per la città, e in cui la città possa riconoscersi. Le marionette, quindi, hanno sia fattezze generiche, a volte una trasposizione caricaturale, a volte realistica, dei più diversi avvenimenti, da quelli eclatanti a quelli più quotidiani dei fatti di cronaca»²²⁹.

È proprio osservando i personaggi perfettamente uguali a suoi contemporanei o a figure storiche, che l'Autore sperimenta una delle principali valenze dell'arte della marionetta: l'essere vista come un alterego. La visita al laboratorio prosegue con la descrizione di attrezzi e macchine di scena:

«ecco una flotta di corazze con le artiglierie, di piroscafi coi passeggeri, di bastimenti mercantili col carico. [...] Ecco cavalli che scalpitano e s'impennano, elefanti che mulinano la proboscide, leoni che squassano la giubba, scimmie che s'arrampicano sugli alberi come scimmie vive, [...] ballerine innumerevoli. [...] Belle cascate d'acqua che ti fanno batter le mani dall'allegrezza: sono cascate di sabbia bianca mista con pezzetti di cristallo, che un apparecchio raccoglie e rimanda in secchielli alla sorgente»²³⁰.

Ho reputato interessante riportare alcuni stralci di questo articolo che, oltre ad impreziosire il lavoro, rappresentano una magnifica descrizione del lavoro di una compagnia professionale stabile di marionettisti operativi nell'Italia Settentrionale. Al Centro e al Meridione, invece, vi sono differenze nell'arte marionettistica. A Roma,

²²⁸ E. Da Amicis, Op. cit., p. 235.

²²⁹ Ivi, p. 242.

²³⁰ Ivi, p. 244.

coesistono due differenti tipi di spettacoli di marionette, uno rivolto a un pubblico borghese - con un repertorio aperto alla satira politica e sociale; l'altro rivolto a un pubblico popolare con un repertorio principale improntato dell'epica cavalleresca. La differenza del costo del biglietto funge da filtro, selezionando così il pubblico. Inoltre,

«il personaggio di moda tra il popolo romano, quello di cui sopra a tutti esso ama seguire le avventure, è Cassandrino. Cassandrino è un vecchio bell'imbusto sui cinquantacinque o sessant'anni, svelto, arzilla, dai capelli bianchi, ben incipriato. [...] Il teatrino si riempiva, a poco a poco. L'uditorio abituale della seconda rappresentazione entrava, lentamente, scegliendo i posti migliori nelle prime sedie. [...] Son vecchi racconti che si riaccendono innanzi al cozzare veloce delle spade guerriere; ire da lungo tempo latente che scoppiano improvvisamente, quando la morte di un eroe è accompagnata da grida entusiastiche o da fischi assordanti»²³¹;

è con queste parole che Stendhal descrive l'arte della marionetta, capace di riscaldare gli animi del pubblico, rappresentando le schermaglie dell'eroe Cassandrino contro le prepotenze e i soprusi. Nella Sicilia nell'Ottocento, inoltre, mediante l'opera dei Pupi viene a verificarsi un fenomeno simile a quello che si sviluppa con le marionette specialmente nel nord Italia. Come vedremo più avanti nel sottoparagrafo dedicato,

«sono proprio i Pupi a rappresentare la realtà sociale e politica dell'isola, rappresentando le gesta dei cavalieri, dei paladini e degli ideali cavallereschi di fedeltà onore e valore, i quali trovarono un sostrato e una corrispondenza nella sopravvivenza di quella concezione feudale della spartizione gerarchica del potere che governava la Sicilia»²³².

Oggi, la marionetta è costituita da un corpo che può essere in legno o in stoffa, è animata da fili legati ad una croce in legno ed è manipolata dall'alto di una costruzione chiamata ponte. Diverse sono le tecniche di movimento; la tecnica italiana è fra le più semplici: essa utilizza dai tre ai quattro fili. C'è poi quella francese che utilizza dai sette ai nove fili, quella tedesca dai quindici ai venti e quella americana e dell'Est Europa che utilizza fino a cinquanta fili e implica la presenza di diversi manipolatori su di un'unica

²³¹ Stendhal, Op. Cit., p. 367.

²³² G. Pitre, *Le tradizioni cavalleresche popolari in Sicilia*, in «Usi e costumi, credenze e pregiudizi del popolo siciliano», Pedone Lauriel, Palermo 1889, pp. 157-158.

marionetta. Le marionette, inoltre, vengono realizzate secondo canoni estetici e scenografici propri di ciascuna cultura. La grandezza delle marionette, poi, ha permesso che venissero utilizzate soprattutto per fini sociali e per raggiungere un grande numero di spettatori. In Italia, ad esempio, significativa è l'esperienza dei Colla, importante famiglia di marionettisti milanesi. Per documentare al popolo ciò che stava accadendo, alcuni marionettisti di questa famiglia andarono di persona ad assistere alla battaglia di Solferino per poi rappresentarla al pubblico. Questo esempio ci fa capire come la tecnica ricoprisse, soprattutto, una mansione informativa nel riprodurre grandi fatti come le battaglie e le calamità. I marionettisti, consapevolmente, svolgevano una funzione istruttiva ed educativa sul loro pubblico. Le marionette, dunque, erano veicoli di trasmissione di lingua, cultura, valori storici e civili. Le difficoltà legate alla costruzione e alla manipolazione, però, non favoriscono un ampio utilizzo di quest'arte in campo psicopedagogico. Inoltre, la marionetta, perché staccata dal manipolatore, non permette una facile identificazione facilitando invece il meccanismo di proiezione.

La marotte

Non esiste un corrispettivo italiano per definire questa tecnica antica, etimologicamente, dall'origine francese. La *marotte* si manovra dal basso verso l'alto mediante l'utilizzo di un bastone sul quale è posizionata la testa in legno. Tale scelta è stata adottata per semplificare e ritmare la scena. Conosciuta fin dal Novecento d.C., questa tecnica veniva utilizzata dai giullari per far divertire i signori e la corte. Nel Medioevo, appunto, presso ogni corte c'erano i giullari. Essi erano incaricati di divertire il pubblico nobile e adulto, ma anche i piccoli eredi. Il giullare lo si poteva riconoscere perché aveva con sé un bastone simile allo scettro del sovrano. Per far divertire il pubblico, esso collocava sulla sommità del suo bastone una pezza arrotolata o una testa di legno e questa sorta di scettro veniva chiamato proprio *marotte*.

Nonostante la somiglianza con il burattino fra le due tecniche ci sono delle differenze. La *marotte* più conosciuta, in Italia, è Teresina, eterna innamorata di Pulcinella. Riscontabile, inoltre, una leggenda popolare che attribuisce l'uso del bastone al solo movimento dei personaggi femminili. Infatti, le buone maniere vogliono che nessun manovratore metta la mano sotto le vesti di una donna, e visto che per calzare un

burattino bisogna fare ciò, i personaggi femminili vennero trasformati in *marotte*. Il manipolatore della *marotte*, poi, a differenza del burattinaio, opera a vista e non all'interno della baracca; inoltre, l'assenza del corpo rende difficile l'approccio di quest'arte nel panorama psicopedagogico. Negli anni Cinquanta del secolo scorso la *marotte* è stata, comunque, riproposta con successo soprattutto in Francia e nei paesi dell'Est Europa.

La tige

La *tige*, chiamata anche burattino a bastone si discosta dalla *marotte* solo per le dimensioni più ridotte. Essa è costituita da un corpo di stoffa montato su un bastone; le braccia, invece, sono mosse dal basso tramite asticelle di legno o ferro chiamate *tiges*²³³. Esistono due diverse tipologie di *tige*: quelle che hanno le aste poste all'esterno - quindi visibili al pubblico-, attaccate cioè alle mani, come nel caso dei *wayang golek* indonesiani; e le *tige* con le aste collocate all'interno del costume, quindi invisibili al pubblico, come quelle della provincia del Guangdong in Cina o le *bambara* del Mali. Interessante, per quanto riguarda le *tige wayang golek*, è analizzare la ritualità che rappresentano. L'artista incaricato della loro manipolazione si chiama *dalang*. Esse sono costituite da un'asta fissa che attraversa il busto e da altre aste esterne mobili, attaccate agli arti. L'asta centrale permette alla *tige* di mantenersi in posizione eretta, mentre il movimento viene scandito dalle aste laterali mosse del *dalang* che, in quest'arte, è sempre seduto a terra con le gambe incrociate. I personaggi che rappresentano il bene sono alla sua destra, i rappresentanti del male - invece- alla sua sinistra. Il *dalang*, una volta finita la *performance*, conclude lo spettacolo procedendo a rimettere a posto ciascuna *tige*, rendendo visibile al pubblico anche questo momento.

Anche la Cina ha una ricca tradizione di *tige* e le tecniche di manipolazione differiscono da regione a regione. Nel Canton Nanchino e nelle Regioni centrali viene utilizzato il burattino ad asta. Le *tige* maggiormente riconosciute sono quelle della provincia del Guangdong, nel sud-est della Cina. Alta circa 50 centimetri, ciascuna *tige* è costituita da una serie di asticelle che - essendo interne- permettono il movimento di

²³³ Cfr. AA. VV., *Quand les marionnettes du monde se donnent la main*, in «Catalogue du Festival international de la marionnette», Marionnettes des Bambaras, Liège 1958, pp. 30-63.

occhi, bocca, capo e dita delle mani. Le *tige* diffuse in Thailandia si chiamano, invece, *hun arabo*, hanno il capo sormontato dal tradizionale copricapo a forma di pagoda dorata ed indossano sontuosi costumi di seta ricamata. In Turchia, troviamo i *karagöz*, *tige* nate attorno al Diciassettesimo secolo, le quali possono raggiungere anche le dimensioni di un uomo. In Africa, invece, si sono sviluppate prevalentemente in Mali.

«Vestiti con tessuti tradizionali o cotone, hanno due asticelle di manipolazione nascoste sotto il vestito e attaccate alle mani. Le braccia sono rappresentate dalle maniche del vestito. Questi pupazzi non hanno gambe. Il viso è molto allungato, gli occhi creati da bottoni bianchi»²³⁴.

Nonostante questa sia una tecnica molto diffusa sia per l'eleganza dei movimenti sia per le diverse potenzialità applicative, in Italia è poco utilizzata. La *tige* permette di lavorare sul testo e favorire la comunicazione orale, per tali motivi quest'arte viene spesso utilizzata nelle scuole, soprattutto nei paesi dell'Est Europa, per educare alla parola. Una particolare evoluzione che ha avuto questo tipo di "oggetto animato" è ritrovabile nella *planchette*. Essa, infatti, chiamata anche marionetta ad asticella, è costituita da un'asse posta a terra larga circa dieci-venti centimetri, la quale funge da piano e consente di posizionare accessori come piccoli mobili e altri oggetti - i quali costituiscono, appunto, gli oggetti scenici. Su quest'asse, poi, da una parte poggia il piede del burattinaio e dall'altra un bastone. Lungo i due viene tesa una cordicella e nel mezzo vengono fissati due personaggi che danzano al ritmo della gamba del manipolatore-musicista. Molto in voga dal XVII al XIX secolo, attualmente non è una tecnica molto diffusa. L'importanza che la musica ha per quest'arte fa sì che essa sia un valido strumento da utilizzare per l'educazione musicale e visuale.

Il pupo

I pupi sono oggetti animati con il corpo in legno. Essi sono manovrati dall'alto di un ponte attraverso un'asta metallica collegata alla testa. Misurano mediamente dai sessanta ai cento centimetri di altezza e possono pesare dai dieci ai quaranta

²³⁴ L. Werewere, *Statuettes peintes d'Afrique de l'Ouest. Marionnettes du Mal*, in «Traditions africaines», Nouvelles Éditions africaines / Arhis, Paris 1987, p. 125.

chilogrammi. Interessante riflettere, come accennato prima, sul fatto che il Pupo è una modifica della marionetta e prende questo nome per via delle sue dimensioni, essi sono appunto alti come un *pupo*, cioè come un bambino. I pupi - spesso guerrieri o protagonisti di testi epici- indossano principalmente pesanti armature metalliche; ciò rende questa tecnica d'animazione molto faticosa. In Epoca Romana i pupi venivano realizzati in terracotta e legno. Oggi, i pupi siciliani rappresentano per antonomasia la tradizione italiana di quest'arte. Introdotti in Italia dagli spagnoli verso la fine del XVII secolo vennero diffusi dai napoletani in tutto il meridione, in particolare in Puglia e Sicilia.

I pupi Siciliani si dividono in quelli Palermitani, quelli Catanesi e quelli di Acireale. Il pupo palermitano, che misura dagli ottanta ai cento centimetri di altezza e pesa dagli otto ai dieci chilogrammi, ha le ginocchia articolate, cosa che gli permette di genuflettersi, e in alcuni casi un filo speciale attaccato alla coscia agevola anche la camminata. Il pupo catanese, invece, misura dai centodieci ai centotrenta centimetri e può pesare fino a venticinque chilogrammi, ha le ginocchia rigide perché - come riportano i pupari- “un guerriero non si inginocchia neanche davanti al re”. Esistono anche i pupi di Acireale, che si discostano dagli altri poiché sono più piccoli. In passato vi era anche la tradizione dei pupi napoletani, i quali misuravano centotrenta centimetri d'altezza ed erano mossi da un filo legato alla mano destra la quale, sempre, impugnava una spada.

I pupi sono caratterizzati da armature di rame e di ottone decorati con ornamenti floreali o geometrici lavorati a sbalzo. Gli emblemi di ciascuna armatura permettono, poi, di riconoscere i personaggi quando portano la celata abbassata a coprire il volto. «Per ciò che riguarda lo stile dell'abito e delle armi, i pupi (i personaggi dei cicli medievali) vestono armature da teatro rinascimentale barocco: i maghi vestono come Faust; i saraceni, invece, portano pantaloni al posto del gonnellino sotto la corazza e hanno il turbante. Gli abiti delle dame sono, invece, ispirati ai costumi seicenteschi»²³⁵. A causa dell'enorme mole i pupi sono praticamente assenti nella scena psicopedagogica.

²³⁵ G. Arcidiacono, *L'opera dei pupi in Sicilia*, Lussografica, Caltanissetta 2016, p. 73.

I giganti

La “passeggiata dei giganti”, grandi figure in cartapesta rappresentanti Santi o divinità, è un’arte molto conosciuta in Francia, Spagna e Belgio. In Italia è possibile ammirarne la rappresentazione principalmente in Calabria e Sicilia, dove sono presenti guerrieri giganti o Santi utilizzati durante le processioni. Inizialmente di origini arabe, i giganti vedono il massimo della diffusione nel Medioevo; essi sono parte integrante delle mitologie popolari in molte culture. A Londra, ad esempio, i giganti di Gog e Magog, guardiani della città, sfilano per le strade sin dai tempi di re Enrico V. Anche nel nord della Francia e in Belgio molte città hanno i loro giganti: a Douai, comune situato nel dipartimento del Nord nella regione dell’Alta Francia, la tradizione dei *gayant* è molto radicata e risale al XVI secolo; questi giganti vengono trasportati tutt’oggi attraverso la città agli inizi di luglio. O ancora, in Portogallo, troviamo già nel 1265 riferimenti relativi all’utilizzo dei giganti durante la processione religiosa di Evora; essi rappresentavano i demoni che venivano combattuti da Cristo. Diverse cerimonie in Portogallo mettono in scena i giganti, che generalmente misurano circa quattro metri e hanno teste di cartapesta molto grandi. I giganti svolgono un ruolo importante nelle *fallas* di Valencia in Spagna, i quali sono considerati come vere e proprie opere d’arte. In Brasile, in particolare a Olinda e Recife, i giganti sono parte integrante del carnevale, così come a Dublino, nella sfilata di San Patrizio. Anche in diverse regioni dell’India, ogni anno ad ottobre si svolge il festival *Dussehra*, durante il quale si celebra il trionfo del bene sul male. In quest’occasione, giganti dai colori vivaci alti anche quindici metri, costituiti da una struttura di bambù ricoperta di carta, vengono trasportati attraverso le vie della città e poi bruciati dopo dieci giorni di festival. Alcuni giganti sono costituiti da una semplice testa posizionata su un palo e il manipolatore è nascosto sotto il lungo vestito. Le braccia possono essere mosse mediante delle aste dal manipolatore stesso - nella maggior parte dei casi, vista la mole di questi oggetti di figura, il manipolatore è aiutato da assistenti all’esterno del gigante, responsabili per lo più dell’animazione delle braccia. Anche i giganti dei rituali africani, specialmente dei Bamana del Mali, sono scolpiti in legno e scavati per creare una cassa di risonanza. Lo spettacolo inizia con una danza in maschera, dove i manipolatori - i *bapende*- animano il gigante - *mbamdi*- che misura da sei a dieci metri. Questo, ricoperto da tessuti, ha una

testa costituita da una maschera barbata con braccia mosse da corde attaccate alle loro estremità. Altresì, in Cina, in occasione del Capodanno, grandi draghi danzano nelle strade mosse da tre, cinque, a volte anche dieci manipolatori. In Giappone, troviamo, l'importante festival del *hinkoko*, tutt'oggi molto importante e significativo per il Paese. La tecnica dei giganti, dal punto di vista psicopedagogico, favorisce le relazioni di gruppo.

La Commedia dell'Arte

L'analisi della Commedia dell'Arte meriterebbe un lavoro *ad hoc* solo per sé, consapevole di ciò, poiché quest'arte sfiora e si ibrida continuamente con il teatro dei burattini, ho deciso comunque di dare un accenno della sua storia.

«Il mondo meraviglioso delle marionette e dei burattini [...] incomincia proprio [...] al confine estremo dello spettacolo teatrale, dove fallisce l'ultimo sforzo di stilizzazione espressiva e d'astrazione logica del corpo umano»²³⁶.

Quale tra il teatro d'attore o quello di figura sia nato prima è un dilemma che, come analizzato da Yorick nella *Storia dei burattini*²³⁷, forse non potrà mai essere risolto poiché si tratta di due fenomeni sviluppatosi parallelamente nella storia dell'umanità.

«Le radici del teatro di figura sono antichissime e risalgono agli idoli di pietra, alle statue meccaniche greche, alle Sacre rappresentazioni, ai congegni meccanici medievali e rinascimentali, espressioni dell'incarnazione del sacro e della ricerca della meraviglia. Nel tardo Medioevo e nel Rinascimento, burattini e marionette fanno parte delle “bagatelle” e “ciarlatanerie”, delle arti di strada spesso vedute come attività furbesche di girovaghi “mangia guadagni” e “raccontatori di frottole”²³⁸. [...] Inoltrandosi in tali questioni ci si imbatte subito in una speciale e suggestiva

²³⁶ R. Leydi, R. Mezzanotte Leydi, *Marionette e burattini*, Avanti, Milano 1958, p. 14.

²³⁷ Cfr. P. Coccoluto Ferrigni (alias Yorick figlio di Yorick), *Storia dei burattini*, Bemporad, Firenze 1902. Questo testo del 1884, anche se spesso lacunoso e impreciso nelle fonti, rimane una risorsa importante nonché un'opera di valore letterario.

²³⁸ «Ai tempi nostri il numero e le specie di costoro son cresciute a guisa della mal'erba, in modo che per ogni città, per ogni terra, per ogni piazza, non si sente altro che ceretani o cantimbanchi, che più presto mangiaguadagni puon dimandarsi che altramente. E tutti con varie arti et inganni illudono le menti del

coincidenza di nomi e di date tra l'apparizione della maschera della Commedia dell'Arte di Burattino²³⁹ e, alla sua graduale scomparsa, la quasi immediata qualificazione dei pupazzi dei bagatellieri come *Burattini*²⁴⁰.

Vediamo ora, seppur brevemente, il susseguirsi dell'evoluzione storica della Commedia. In Italia, verso la metà del Cinquecento, nasce un teatro pensato per il popolo - diverso, cioè, dal teatro di corte e questo sancisce la nascita della Commedia dell'Arte. Il primo contratto professionale conservato riporta, infatti, come data 1545, anno nel quale una compagnia di attori padovani assunse l'impegno di viaggiare (previo compenso) per rappresentare spettacoli. Essere attore²⁴¹ viene, conseguentemente, considerato un lavoro: il divertimento diventa una forma di attività commerciale. Elemento innovativo della Commedia riguardava l'assenza del testo scritto; le rappresentazioni, vale a dire, si basavano su scenari o canovacci contenenti le battute a sommi capi, repertorio al quale ciascun attore avrebbe il proprio contributo dettato dall'esperienza. Da qui deriva il nome teatro dell'improvviso. Rispetto al passato, inoltre, dove la tradizione teatrale voleva che agli uomini venissero assegnati anche i ruoli femminili, ulteriore elemento innovativo riguarda la presenza delle donne sul palcoscenico. Questa nuova forma d'arte, dall'Italia, si diffuse in tutta Europa e, nonostante gli osteggiamenti del Concilio di Trento, nell'ultimo quarto del Cinquecento le compagnie di attori professionisti aumentarono, così come i palcoscenici²⁴² dove gli attori si esibivano a pagamento. Nel Seicento la Commedia dell'Arte vide, poi, la

popolazzo, e allettano l'orecchia a sentir le frottole raccontate da loro, gli occhi a veder le bagatelle, i sensi tutti a stare attenti alle prove ridicole che in piazza fanno». T. Garzoni, *La piazza universale di tutte le professioni del mondo*, (a cura di) P. Cherchi, B. Collina, Giulio Einaudi, Torino 1996, vol. II, p. 1189.

²³⁹ La maschera di Burattino appare in numerose commedie e scenari di autori noti quali Flaminio Scala, Basilio Locatelli, Vergilio Verucci e Francesco Gattici, ma anche in molti scenari anonimi e isolati. Autorevoli citazioni relative al personaggio di Burattino sono relative agli scenari dello Scala e sulla commedia del Gattici.

²⁴⁰ F. Pacchioni, *La passione di un Burattino: teste di legno ribattezzate all'ombra della Commedia dell'Arte*, in «Intersezioni», n. 3, dicembre 2019, p. 339.

²⁴¹ I Gelosi sono una delle prime compagnie riconosciute, attiva dal 1568 al 1604. Essi lavorarono in varie città dell'Italia settentrionale, a Firenze, a Vienna e in Francia. Qui la *comédie italienne* in breve tempo diventò una risorsa del teatro francese.

²⁴² I palcoscenici fissi si diffusero con lentezza; inizialmente, infatti, le compagnie si esibivano all'interno di case private, corti o edifici pubblici. Nel 1585, nel panorama italiano, fu costruito il primo teatro stabile a Vicenza, il Teatro Olimpico e nel 1598 a Milano.

massima diffusione e in città come Milano, Napoli e Venezia, si assistette al successo dei teatri; questo favorì la nascita del teatro d'autore²⁴³. I personaggi principali di tali testi erano gli Zanni, dove ai più famosi Arlecchino, Brighella e Pulcinella, se ne aggiunsero altri nel corso degli anni. La commedia italiana venne conseguentemente esportata nel resto d'Europa, dove apparvero personaggi teatrali con caratteristiche simili a quelle delle maschere della Commedia. Ad esempio, Punch fu l'adattamento inglese di Pulcinella, Pierrot l'adattamento francese di Pedrolino e *Petruška* l'adattamento russo di Arlecchino; inoltre, molti personaggi della Commedia sono presenti anche nel teatro dei burattini: basta citare Arlecchino, Pulcinella, Pantalone o Colombina.

Interessante, ora, è notare come vi sia testimonianza di una maschera della Commedia dell'Arte avente nome proprio Burattino.

«In un tempo remoto, e sarebbe temerario per uno straniero voler precisare troppo, il personaggio preferito, l'eroe delle marionette d'Italia fu una celebre maschera della Commedia dell'Arte, Romano o Fiorentino d'origine, chiamato Burattino. Questo personaggio acquisì una così grande fama che fu ammesso nei teatri di marionette, le quali furono chiamate dal suo nome *burattini*»²⁴⁴.

O ancora,

«nel 1550, in Italia, sono chiamate *bagatelli* e *magatelli*; ma Burattino, una delle maschere della commedia italiana, si era personificato nelle marionette e il suo nome resta a loro che a partire dalla fine del sedicesimo secolo sono generalmente chiamate burattini²⁴⁵».

Ripercorrendo la storia di questa particolare maschera si viene a conoscenza del fatto che

²⁴³ Fra gli esponenti di maggior rilievo troviamo Shakespeare e Goldoni.

²⁴⁴ C. Magnin, *Histoire des marionnettes en Europe: depuis l'antiquité jusqu'à nos jours*, Michel Lévy frères, Paris 1852, p. 86.

²⁴⁵ M. Sand, *Masques et bouffons (comédie italienne): texte et dessins*, Michel Lévy frères, Paris 1860, p. 30.

«Burattino fece la sua comparsa tra le maschere di secondo zanni della Compagnia dei Gelosi. Sotto la direzione di Flaminio Scala, con attori di spicco quali Francesco e Isabella Andreini, la Compagnia dei Gelosi si forma a Milano nel 1568 per poi sciogliersi alla morte di Isabella nel 1604. [...] Tra i primi documenti che attestano la presenza di Burattino tra i Gelosi vi è il resoconto entusiastico di Giuseppe Pavironi relativo alla messa in scena della *Pazzia di Isabella* in occasione del matrimonio tra Ferdinando de' Medici e Cristina di Lorraine il 3 maggio 1589 a Firenze, dove Burattino è nominato come una delle maschere che Isabella furiosa imita nel suo folle linguaggio. Nel canovaccio pervenutoci della *Pazzia di Isabella* Burattino è il servo incapace che, perfettamente inutile ai padroni, non sa mai rispondere alle loro domande: "Pantalone li domanda se egli sa la cagione perché Orazio non sposa Isabella". "Burattino: che non la sa", "Flaminia li domanda se Orazio è ferito". Burattino: "che non lo sa" e ancora "Pantalone li domanda quanto è che Isabella manca di casa. "Burattino che non lo sa". L'enfasi posta su una tale alienazione dal reale punta a un tratto identificativo del secondo zanni. Tomaso Garzoni in una descrizione del 1616 pone l'accento anche sulla meccanicità e ripetitività del personaggio, quando tra le maschere più popolari delle piazze del tempo parla di Burattino che non sa far altro gesto che quello del berrettino che si mette in capo. Giovambattista Marino, che aveva probabilmente incontrato De Vecchi a Torino nel 1609, menziona Burattino in una lettera burlesca del 1615 proprio in quanto esemplificazione del servo impacciato e incapace ad assistere il padrone. Burattino appare in 20 dei 50 canovacci di Flaminio Scala dove la sua emarginazione dal reale e dalla comunità si declina in numerosi episodi unendosi ad altre caratteristiche tipiche della figura del servo della commedia cinquecentesca quali lascivia e ingordigia»²⁴⁶.

Notevole anche la definizione,

«il famoso buffone Burattino, che diede il suo nome a tutte le marionette italiane, che si chiamano ancora burattini. Burattino faceva i ruoli del servo brontolone e maldestro, ma più

²⁴⁶ Numerose sono le comparse di Burattino negli scenari *Della scena de soggetti comici e tragici* raccolti tra il 1618 e il 1622 dall'accademico e comico dilettante romano Basilio Locatelli. Riporto qui soltanto alcuni titoli per i quali Pandolfi offre interlocutori e sunti della trama: *Li sei contenti*, *Li ritratti*, *Il veneno*, *Il Principe d'Altavilla*, *Le teste incantate*, *Le grandezze di Zanni*, *L'abbattimento di Zanni*, *Trappolini invisibile*, *La acconcia serve*, *Li spiriti*, *Lo amante in-grato*, *Li due simili di Plauto*, *Li tre schiavi*, *Li finti turchi*, *Il finto marito*, *Li finti amici*, *Le finte morte*, *Elijsa Alij Bassà*, *Proteo*, *La gelosia*, *La inimicitia*, *L'Intronati*, *Li tre matti*, *La trappolaria*, *La tuchetta*, *La zinghera*, *Li incanti amorosi*, *Il gran Mago*, *Il finto astrologo*, *Amor costante*. Cfr. V. Pandolfi, *La commedia dell'Arte*, vol. V., Casa Editrice Le Lettere, Firenze 1988 pp. 223-252. Dalle informazioni riportate da Pandolfi, la maschera ricopre sempre ruoli secondari.

spesso del messaggero, oste, giardiniere. Quando si aggiunge un nome a quello di Burattino, [...] generalmente sfortunato, ingannato e imbrogliato, a volte è preso da forte invidia e dal desiderio di ingannare e imbrogliare gli altri. È esperto in tutti i lazzi, occupa spesso la scena, e normalmente i ruoli che egli ha non hanno importanza nello svolgimento della trama»²⁴⁷.

I tratti della maschera sono, quindi, numerosi: contadino, fattore, oste e secondo zanni; è sfortunato, goffo e spesso vittima degli intrighi altrui. Significativa anche la prima quartina del sonetto settecentesco «Amor dopo che tanto t'ho servio, che t'ho fatto da zane, e buratin, che per ti diventà son un meschin ti me tratti così, petto de Dio!²⁴⁸». Dunque,

«Burattino dimostra caratteristiche zannesche molto accentuate, nella sua gestualità e semplicità, e questo potrebbe aver contribuito a quella che oggi intendiamo come una predisposizione metarappresentativa, come caricatura e stilizzazione del tipo zanni stesso»²⁴⁹.

Nonostante questi interessanti stralci, le testimonianze storiche di Burattino sono comunque lacunose e di difficile reperibilità e anche per questo motivo Burattino è una maschera che rimane tutt'oggi nell'ombra. Gli studiosi della Commedia dell'Arte, comunque, concordano sul fatto che, oggi, i burattini appaiono il riflesso più esplicito della valenza archetipica e caricaturale degli zanni. Poiché la distanza fra attore e maschera è minima il soggetto, indossandola, vive una completa identificazione con il personaggio. In ambito psicopedagogico l'utilizzo quest'arte viene effettuato principalmente per intraprendere esercizi sulla conoscenza di sé.

Le ombre²⁵⁰

Il teatro delle ombre rappresenta una forma di animazione teatrale durante la quale delle sagome vengono proiettate su uno schermo. Per questa tecnica sono

²⁴⁷ L. Moland, *La comédie italienne*, Didier Libraires, Paris 1867, p. 53.

²⁴⁸ G. Baffo, *Le poesie di Giorgio Baffo patrizio Veneto*, Nuova edizione esattamente corretta, London 1789, p. 57.

²⁴⁹ F. Pacchioni, Op. cit., pp. 355-356.

²⁵⁰ Cfr. H. Paërl, J. Botermans, P. Van Delft, *Ombres et silhouettes*, Éditions du Chêne/Hachette, Paris 1979.

necessari un telo bianco, uno spazio oscurabile, una fonte di luce artificiale e delle sagome. Il teatro delle ombre ha origine in Cina con il nome di *Ying Hsi* - appunto, spettacolo delle ombre. Esso risale all'epoca *T'ang* fra il 618 e il 906 d.C., ma raggiunse la sua perfezione all'epoca Song, nel II secolo d.C. Fonti storiche riportano che lo schermo variava a seconda dei contesti di rappresentazione: in carta di riso per le versioni popolari e in teli di seta per gli spettacoli destinati ai nobili. Le sagome, in carta o pelle di pecora, erano abbellite da trafori e venivano sostenute e mosse con bastoncini di bambù. Inizialmente, queste ultime, misuravano solo trenta centimetri perché gli spettacoli avvenivano in luoghi chiusi e per un numero limitato di persone. Quando l'India incominciò ad utilizzare questo tipo di teatro, le sagome divennero sempre più grandi per adeguarsi alle esigenze di spettacoli offerti ad un pubblico più vasto. Nel mondo esistono diverse tradizioni di quest'arte. Il *wayang kulit purwa* di Java, ad esempio, utilizza figure complesse opache, dipinte e perforate, manipolate da un unico maestro burattinaio - chiamato *dalang*- accompagnato da musicisti di *gong* e *carillon*. La tradizione delle ombre nelle Filippine è attestata nel XIX secolo con il nome di *wayang kulit*; molto simile anche il genere thailandese, chiamato *nang daloong*. Entrambi i generi utilizzano grandi sagome di carta opaca manipolate da diversi ballerini nello stile di una danza in maschera e, molto spesso, rappresentano un repertorio religioso recitato da un narratore. In Cina sono molto diffusi gli *yingxi*, piccole sagome colorate e traslucide. Esse vengono manipolate con un'asta che, a differenza di quelle dell'Indonesia e della Thailandia - dove l'asta principale attraversa la sagoma come una colonna vertebrale, ed è manipolata dal basso verso l'alto- è fissata perpendicolarmente al collo e viene maneggiata premendo la sagoma contro lo schermo. Questa tecnica offre una maggiore flessibilità poiché permette di imitare, attraverso la sagoma, le gesta acrobatiche dei ballerini addestrati alle arti marziali dell'opera cinese. In Turchia, questa tecnica è conosciuta con il nome *karagöz*, studi dimostrano che sia giunta fin qui grazie alle migrazioni mongole influenzate dalle tradizioni indiane.

Il teatro dell'ombra fin da subito ha sviluppato un legame diretto con la religione, in particolar modo con il tema della morte e con la sua dimensione mitologica. Innanzitutto, in origine le sagome venivano realizzate utilizzando la pelle, quindi fin dalla produzione l'artigiano vi si collocava in relazione. In alcuni scritti antichi è possibile leggere che, prima di intagliare la pelle, l'artigiano effettuasse una

sessione di meditazione per poter trasformare la materia morta in una figura avente dimensione mitologica e religiosa. In Cina, inoltre, la tradizione vuole che il teatro delle ombre fu creato per consentire all'imperatore Wudi (140-87 a.C.) di conversare con la moglie defunta. Nel sud della Cina, poi, il teatro delle ombre è associato ai sacerdoti buddisti itineranti, che, mediante l'utilizzo di rotoli di pergamena, hanno preceduto il teatro delle ombre catechizzando i fedeli.

Ulteriore caratteristica del teatro delle ombre è che implica un pensiero negativo, cioè nella sagoma la parte che è stata rimossa è la più importante. Ciò che lo spettatore vede come la parte intagliata è, infatti, la parte che è stata rimossa; ecco, così che la tecnica è semplice ma evocativa. Si sviluppa, in questo modo, la metafora per eccellenza del teatro delle ombre: il manovratore vede la realtà, ma il pubblico rimane soggetto al *Mâyâ*: l'illusione creata dal mondo delle apparenze. In Asia, la concezione secondo la quale l'oggetto animato sarebbe la creatura e il manipolatore paragonabile a un dio, è molto diffusa. L'estetica del teatro delle ombre consente a una sola persona o a un piccolo gruppo di presentare, attraverso la luce e una figura bidimensionale, il vasto gioco di forze divine e cosmiche per rievocare gli eroi, gli antenati e per rappresentare la morte. Con la sua capacità di cogliere il lato nascosto delle cose, l'artista dello spettacolo delle ombre ha accesso a processi misteriosi e nascosti. Le storie rappresentate nel teatro delle ombre tradizionale sono diverse, ma spesso condividono una dimensione straordinaria il cui mondo è popolato da divinità, demoni e animali.

Verso il XVI secolo, poi, il teatro delle ombre giunse prima nel Mediterraneo - si hanno infatti testimonianze di quest'arte in Grecia e in Turchia- e a partire dal XVIII secolo, si diffuse anche in Europa centrale e occidentale. In Europa il paese precursore di quest'arte fu l'Italia. Il teatro delle ombre viene menzionato per la prima volta nel 1652 da Gian Domenico Ottonelli che nel *Della Cristiana moderazione del teatro*²⁵¹ parla di "*bienti ombranti*", cioè figure di cartone proiettate su uno schermo dal veneziano Giuseppe Cavazza. Tale genere di spettacolo però, non avendo in Italia una specifica tradizione, non ebbe molto sviluppo. In passato le luci che proiettavano le ombre erano fornite da candele o lumi a petrolio; nell'Ottocento, grazie alle innovazioni, quest'arte aumentò la propria diffusione. Fu proprio Parigi ad essere la

²⁵¹ Cfr. G. D. Ottonelli, *Della cristiana moderazione del teatro. Detto la Qualità delle Commedie*, Luca Franceschini e Alessandro Logi, Firenze 1648.

capitale europea del teatro delle ombre, qui le sagome su cartone o *silhouette* vennero affiancate da attori che, muovendosi, proiettavano sullo schermo l'ombra del proprio corpo. Oggi, il teatro d'ombra contemporaneo è diffuso nella maggior parte del mondo (Asia, Europa, Nord America, Giappone e Australia).

Come poco fa sostenuto, il teatro delle ombre incontra la propria svolta proprio alla fine del XIX secolo, quando la situazione cambiò grazie all'invenzione delle lampade alogene. Mentre in passato, a causa della natura della sorgente luminosa, il manipolatore doveva maneggiare le sagome davanti allo schermo per ottenere una definizione nitida e chiara; l'introduzione della lampada alogena consentì, invece, di allontanare la sagoma dallo schermo e di manipolarlo senza perdere la sua definizione. Oggi, le nuove possibilità tecnologiche hanno stimolato gli artisti e li hanno incoraggiati ad intraprendere nuovi esperimenti con svariate fonti di luce - proiettori cinematografici, torce, luci lampeggianti, candele. Conseguentemente, lo schermo rettangolare attaccato a una cornice, che è stato utilizzato per centinaia di anni, ha lasciato il posto ad altre forme geometriche di schermi; numerosi artisti, poi, hanno decisero di muovere le sagome davanti allo schermo e non dietro di esso - questa tecnica viene chiamata "gioco aperta". Anche le sagome, nel corso del tempo, hanno incontrato dei rinnovamenti. Per realizzarle sono stati utilizzati numerosi materiali - carta da giornale, cartone, legno, lamiera, tessuti, pergamena, filo metallico, ecc.; ciò dimostra come il teatro delle ombre sia caratterizzato da ricchezza artistica e da dinamismo.

Importante, ai fini di questa ricerca, è ricordare che il teatro delle ombre stimola - sia lo spettatore sia colui che lo mette in scena- a mettere in gioco la propria fantasia. Lo spettatore, infatti, apporta alle *silhouette* dei particolari e integra l'immagine reale con quella fantastica. La rappresentazione di storie attraverso il teatro delle ombre richiede, poi, una buona padronanza del proprio corpo, della propria gestualità e una capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo. Il telo su cui si proiettano le ombre protegge e non espone direttamente l'attore e anche la narrazione avviene in terza persona. Musica e penombra concorrono, poi, nel creare un'atmosfera magica e fantastica. Fu Mariano Dolci a sottolineare la valenza pedagogica del teatro delle ombre.

Una variante del teatro delle ombre è il teatro di carta. All'inizio del XIX secolo, grazie allo sviluppo della stampa, nascono nuovi giochi e divertimenti, fra i quali anche

il teatro di carta. Esso consiste nella riproduzione su carta di grandi teatri insieme ai protagonisti di storie classiche o racconti popolari. Il tutto viene poi ritagliato e animato. Questa forma d'arte è molto utile per educare all'immagine in movimento. Padre di questa corrente d'arte è il burattinaio francese Yves Joly che negli anni Cinquanta mise in scena uno spettacolo con personaggi realizzati interamente con la carta. Questa tecnica, per il fatto di essere semplice, è molto indicata con i bambini piccoli poiché permette loro di sperimentare le capacità manuali, la consistenza fisica del materiale, la loro immaginazione e fantasia.

Il bunraku

Nel XVI secolo, ad Awaji, un'isola del Giappone, nasce questo genere teatrale con lo scopo di rappresentare poemi epici e narrare storie dal contenuto morale. “La costruzione del *bunraku* è molto complessa; difficile è anche la manipolazione. I *bunraku*, infatti, hanno la possibilità di muovere la bocca, gli occhi e le sopracciglia. Essi possono essere alti fino a due metri e pesare venti chili; inoltre indossano spesso vestiti pregiati. A causa dell'imponente mole necessitano della presenza di tre o quattro manipolatori, i quali si collocano sia ai lati che dietro il *bunraku* e, guidando dei bastoni collegati alle diverse parti del corpo dell'oggetto, gli conferiscono movimento. Gli animatori lavorano direttamente sul palco e vengono visti dal pubblico, ad eccezione del maestro burattinaio che deve operare coperto da un cappuccio ed è considerato un gran sacerdote.

«I *bunraku* rappresentano uomini o donne con arti, mani e bocche mobili; ogn'uno viene mosso da tre uomini visibili, che lo circondano, lo sostengono, lo accompagnano. Il burattinaio principale controlla la parte superiore del corpo e il braccio destro del burattino e ha due assistenti. Il primo regge una grande estensione a forma di forbice, con le corde, con la quale muove il braccio e la mano sinistra del burattino; l'altro, accovacciato, sostiene il corpo del burattino. Tutti e tre sono visibili al pubblico e hanno dietro di loro lo scenario, proprio come nel teatro. A lato ci sono musicisti e narratori; il loro ruolo è quello di esprimere il testo. Il testo è per metà parlato, per metà cantato, punteggiato dai forti battiti del plectro dei suonatori di *samisen*. Nella voce del narratore convergono esagerata declamazione, tremolo, tono femminile

acuto, toni spezzati, pianto, parossismi di rabbia, lamenti, suppliche, stupore, *pathos*. [...] Inoltre, ciò che la voce esteriorizza, infine non è che i sentimenti»²⁵².

Il *bunraku* mostra il gesto, permette all'atto di essere visto poiché espone arte e lavoro simultaneamente; però

«l'emozione non è più inondata, non si immerge più, diventa materiale di lettura; gli stereotipi scompaiono. Ciò che la voce esteriorizza, infine, non è ciò che trasmette ("sentimenti"), ma se stessa. Senza essere eliminata la voce viene così messa da parte (scenicamente, i narratori occupano una piattaforma laterale). Il *bunraku* dà alla voce un equilibrio, o meglio, un controllo, un gesto. Il gesto è doppio: gesto emotivo a livello del burattino e atto transitivo a livello dei manipolatori. L'unità di movimento e di voce producono azione; in altre parole, è questa unità che costituisce la "persona" del personaggio, cioè l'attore. Il *bunraku* non ha lo scopo di animare un oggetto inanimato in modo da dare vita a un pezzo del corpo, un briciolo di uomo, mantenendo la sua vocazione come "parte". Non è la simulazione del corpo che il *bunraku* cerca, è - se così si può dire - l'astrazione tangibile del corpo. [...] Fragilità, discrezione, sontuosità, sfumatura senza pari, abbandono di ogni volgarità, fraseggio melodico dei gesti: questo è ciò che il *bunraku* realizza. [...] Nel *bunraku* gli agenti dello spettacolo sono sia visibili che impassibili. Gli uomini in nero si occupano del *bunraku*, ma senza alcun pregiudizio di competenza o discrezione o demagogia pubblicitaria; silenziosi, rapidi, eleganti, i loro atti sono eminentemente transitivi, operativi, colorati da quel misto di forza e finezza che contraddistingue il gestuario giapponese - il quale è come l'involucro estetico dell'efficacia. Il *bunraku* espone le fonti del teatro nel loro vuoto. Ciò che viene espulso dal palcoscenico è l'isteria - cioè il teatro stesso - e ciò che lo sostituisce è l'azione necessaria alla produzione dello spettacolo. Il lavoro sostituisce l'interiorità. È quindi vano chiedersi se lo spettatore possa dimenticare la presenza dei manipolatori. Il *bunraku* non pratica né l'occultazione né la manifestazione enfatica delle sue sorgenti; libera l'animazione dell'attore da tutta la sacralità e abolisce la divisione metafisica tra anima e corpo, causa ed effetto, motore e macchina, agente e attore, destino e uomo, Dio e creatura»²⁵³.

²⁵² R. Barthes, *On Bunraku, The Drama Review: Tdr*, Vol. 15, No. 2, Theatre in Asia (Spring, 1971), p. 76.

²⁵³ Ivi, pp. 77-78.

Il manipolatore, inoltre, non è nascosto; nel *bunraku*, non ci sono né metafore né destino; qui l'interno non governa più l'esterno e l'uomo non è più il burattino di se stesso. L'animazione con questa tecnica è lenta, armoniosa e richiede coordinamento fra i componenti. Qui nessun ruolo è meno importante dell'altro infatti, oltre ai manipolatori, grande importanza è data ai musicisti e alla voce narrante²⁵⁴. Nonostante sia un'arte ottima da utilizzare per lavorare con un gruppo che deve collaborare per la riuscita del risultato finale, l'apprendimento della tecnica e la realizzazione dello spettacolo richiedono tempi lunghi, impegno, conoscenza del proprio corpo e dello spazio; per questi motivi non è una tecnica molto utilizzata in ambito psicopedagogico.

Le specificità del teatro di animazione

Per concludere il paragrafo, reputo interessante effettuare una sintesi del ragionamento affrontato. Il burattino potrebbe essere visto come un oggetto inerte - dipendente dalle mani e dalla volontà del burattinaio - e, conseguentemente, si potrebbe credere che anche nelle fasi di animazione il suo animatore sia del tutto libero di farlo agire e parlare secondo la propria volontà. In realtà, il burattinaio - trattandosi sia di uno strumento, sia di un segno espressivo - incontra diverse costrizioni poiché si esprime proprio grazie all'interazione tra il linguaggio e la manipolazione. Per descrivere il burattino, dunque, è possibile parafrasare lo scrittore Guido Ceronetti²⁵⁵, secondo il quale è come se un oscuro frammento d'anima - risalendo nel braccio - trasmettesse un suo segreto messaggio alla mano e al cuore dell'animatore, ciò influenza la voce e il pensiero di quest'ultimo e diventa parte attiva nell'elaborazione del dialogo e del testo. Un altro scrittore, Alejandro Jodorowsky, sostiene, poi, che dal momento in cui si inseriscono le dita della propria mano all'interno del burattino per animarlo, il personaggio inizia a vivere in modo quasi del tutto autonomo. Il suo animatore, a tal ragione, può assistere allo sviluppo di una propria personalità fino a quel momento sconosciuta; proprio come se il burattino si servisse della sua voce e delle sue mani per assumere un'identità. Tutto questo ragionamento, bisogna tenere presente tuttavia, che è

²⁵⁴ Intervista da me effettuata ai maestri del *Bunraku* presso il Kabuki Theater, Minami-za, Kyoto, agosto 2019.

²⁵⁵ Cfr. G. Ceronetti, *Marionettista*, Edizioni Corraini, Mantova 1993.

inserito all'interno di una cultura dove per secoli ha predominato il dualismo - pensiero che voleva la separazione della mente dalla mano, dello spirito della materia, dell'anima dal corpo. Ciò implica che, di fronte ai diversi prodotti espressivi, le persone possano ritenere che vi sia una mente che li abbia ideati e poi una mano che li abbia eseguiti; in questo modo, però, sfuggono tutte le influenze esercitate dai materiali, dagli strumenti e dai gesti del processo di creazione. Parafrasando Szilagy, la sorgente della vitalità millenaria dei giochi con i burattini non è l'emozione estetica proposta e recata al pubblico, ma l'effetto psicologico diretto. Per quanto intensa possa essere la complicità dello spettatore, infatti, la sua parte razionale non può dimenticare completamente che sta assistendo ai movimenti di un oggetto dettati dalla mano e dalla mente - le quali lavorano in modalità congiunta- del burattinaio. Per riprendere Octave Mannoni, poi, è necessario che lo spettacolo di burattini - affinché le immagini dell'inconscio siano libere- non sia del tutto vero, questa ambivalenza andrà ad aumentare il piacere dello spettatore. O ancora, come sostenuto dalla burattinaia George Sand nel primo Ottocento, la quale rifletteva su cosa fosse un burattino, emerge che il burattino classico giunge con perfezionati accorgimenti a simulare gesti quasi umani²⁵⁶. Viene qui introdotto un tema importante che è quello dell'imitazione - sul quale ci soffermeremo nei prossimi capitoli, riflettendo sulla possibilità di trasferimento dei burattini in educazione.

Ciò che finora emerge è, comunque, che la presenza delle varie figure nel teatro contemporaneo può creare confusione nel definire cosa significa effettuare uno spettacolo d'animazione e, in particolare uno spettacolo di burattini²⁵⁷. Ovviamente, poi, il teatro di animazione ha i propri specifici strumenti e i burattini non sono da meno. Vi

²⁵⁶ Interessante, a tal proposito, è introdurre il dubbio del burattinaio se mostrarsi oppure no; per rispondere a tale quesito le compagnie di burattinai ricorrono a diverse soluzioni. Durante gli spettacoli, infatti, è possibile incontrare il narratore o il cantastorie, i quali accompagnano il burattinaio che muove i propri burattini restando muto, mentre è il narratore - collocato davanti alla baracca- a raccontare il testo. Vi è poi il "personaggio tra gli altri", in questo caso l'attore recita sempre insieme ai burattini assumendo un ruolo; esso avrà potenzialità espressive diverse e l'accostamento e la dialettica tra lui e burattini può rivelarsi molto interessante. Una terza possibilità è che l'attore faccia parte del gruppo degli animatori, in questo caso può essere una specie di servo di scena che estrae i burattini o gli accessori da una cesta. Infine, vi è il personaggio esterno, posto davanti o seduto tra il pubblico, il quale svolge la funzione di provocatore e di stimolo alla partecipazione degli altri spettatori.

²⁵⁷ La confusione nella nostra cultura è stata, inoltre, ampliata da Collodi con il suo "burattino" Pinocchio che in realtà è una marionetta. Collodi non poteva ignorare le differenze tra burattino e marionetta, dunque, si pensa che abbia definito appositamente "burattino" la sua creatura per attirare su di lui la simpatia che il popolo riservava per il teatro dei burattini più che delle marionette.

sono, infatti, burattini della tradizione, burattini completamente frutto della fantasia, burattini soprannaturali, burattini che rappresentano personaggi comuni e, ancora, burattini ispirati alla Commedia dell'arte, i quali indossano, spesso, una maschera²⁵⁸. Nel mondo del teatro di animazione, inoltre, è possibile cogliere costanti differenze espressive a seconda del tipo di tecnica di animazione utilizzata.

«Per tentare di chiarire, propongo di collocare i vari strumenti in una progressione adottando come criterio, la maggiore, o minore, distanza che separa lo strumento dal corpo dell'animatore: possiamo metterli in fila partendo dal più vicino e poi proseguendo. La *maschera*: all'inizio della serie poniamo la maschera, vicinissima a chi la indossa, quasi una doppia pelle. Il *burattino a guanto*: è sempre una doppia pelle ma di un organo più decentrato. Il suo corpo fa sempre parte di quello del manipolatore, è la sua mano ma la distanza da lui è aumentata. Il *burattino a bastone*: si allontana ancora ed il suo corpo non fa più parte di quello del manipolatore che non lo indossa, le sue mani si limitano a sostenerlo. La *marionetta a stecca* (il *pupo*): la distanza aumenta ulteriormente ma le due stecche di ferro che lo collegano con il manipolatore costituiscono un legame forte che trasmette energia immediata. La *marionetta*: è collegata solo da esili fili, per cui il distacco dal manipolatore è ormai completo; la mediazione dei fili allunga ancora di più la distanza, non solo materialmente ma anche metaforicamente. Come si può constatare, andando dalla maschera verso la marionetta, si assiste ad una specie di "parto"; quello che prima faceva quasi parte del corpo dell'animatore se ne separa sempre più, se ne allontana e acquista un corpo suo sempre più completo. Il primo della fila, la maschera, non ha un suo corpo proprio, il burattino ne ha metà, quello a bastone un po' di più, fino alla marionetta che può averne uno perfetto. La prima conseguenza dell'allontanamento è che lo

²⁵⁸ Claude Levy-Strauss - il quale ha evocato in modo suggestivo l'universalità e l'importanza della maschera- sosteneva che ovunque volgiamo lo sguardo nel tempo e nello spazio vediamo uomini mascherati. Agli albori dell'umanità, quando i confini tra l'Io e il mondo circostante erano ancora fragili e sfumati, indossare una maschera rappresentava lo sperimentare una trasformazione interiore, un'esperienza profonda. Cfr. C. Levy-Strauss, *La voie des masques*, ed. Albert Skira, Genève 1975. Oggi, non è raro incontrare persone alle quali la vista di una maschera può destare inquietudini e paura; poiché, parafrasando Bachtin, nella vita di oggi, la maschera è circondata da una speciale atmosfera e sentita come il frammento di un qualche altro mondo; essa non potrà mai divenire un semplice oggetto fra gli altri. La maschera ha diverse funzioni che sono tra loro complementari, può sia occultare un'identità, sia rivelarne un'altra. Ricordiamo che nella Genesi si legge che Dio creò l'uomo a propria immagine e somiglianza e, dunque, sostituire il volto con uno artificiale creò da parte della Chiesa un'ostilità verso la maschera; ciò andò poi a ripercuotersi sulle credenze della cultura locale. La maschera vela e rivela la nostra personalità, per citare Oscar Wilde "datemi una maschera e vi dirò la verità"; oppure, secondo José Bergamin la personalità si trova nello spazio compreso tra il volto e la maschera.

strumento diventa sempre più visibile da parte di chi lo manipola. L'uomo mascherato non può vedersi direttamente, il burattinaio vede male il suo strumento. Infine, il marionettista vede benissimo tutte le conseguenze del suo operato. [...] Per chiarire, prendiamo in considerazione i due estremi della serie, ossia la maschera e poi la marionetta. Nella maschera abbiamo il massimo degli stimoli all'identificazione ed il minimo di stimoli alla proiezione. In pratica chi indossa una maschera ha molta tendenza ad identificarsi con quello che essa rappresenta, ad "entrare nella parte". Pensiamo agli sciamani che indossando la maschera sentivano con forza fluire dentro di sé l'identità di uno spirito o di una divinità. All'opposto chi anima una marionetta non tende ad identificarsi in un "altro" visibilmente così staccato da lui. Il burattino, invece, ha la tendenza ad esprimere proprio quello che generalmente l'animatore non riesce a dire o a fare nella vita quotidiana; ad esprimere una sorta di Super-Io proprio poiché si colloca come processo intermedio tra i due estremi»²⁵⁹.

Capiamo da questa citazione che le espressioni del burattino provengono da una parte profonda, dall'inconscio del proprio animatore; i burattini a guanto, infatti, rappresentano un "altro Sé" dove il corpo è parte di quello del burattinaio: è la sua mano. Essi, dunque, rappresentano la materializzazione di una parte di sé e questo gioca un ruolo importante, soprattutto nelle attività svolte a scuola. Attraverso il burattino, inoltre, si manifesta in tutta la sua potenza l'azione espressiva della mano. La mano ha e ha avuto un ruolo fondamentale nella comunicazione, in aggiunta, essa ricopre un ruolo fondamentale nel corso dell'evoluzione, per la formazione della coscienza e dell'intelligenza umana²⁶⁰. Maria Montessori²⁶¹, riguardo la versatilità dell'organo tattile, sosteneva che lo sviluppo dell'abilità della mano era legato, nell'uomo, allo sviluppo dell'intelligenza e al progresso della civiltà. È possibile concludere sostenendo che l'uomo, quando pensa, pensa e agisce mediante l'azione delle proprie mani. Lo sviluppo dell'abilità della mano, quindi, si sviluppa sinergicamente con lo sviluppo dell'intelligenza.

²⁵⁹ V. Minoia, *Mariano Dolci, dialogo sul trasferimento del burattino in educazione*, Ed. Nuove Catarsi, Cartoceto (Pu) 2009, p. 79.

²⁶⁰ La mano umana è versatile; prova di ciò è l'etimologia di tante parole collegate alla nostra intelligenza, le quali conservano tracce delle operazioni manuali che hanno fatto nascere il concetto. Ad esempio, i verbi astrarre (tirare fuori), intelligenza (legare tra), capire (capitare, afferrare l'idea); o ancora "stringere la mano" e altri vari riferimenti all'affettività, sono solo alcuni termini che indicano come - ancora oggi - la nostra cultura affida parte della comunicazione proprio alle mani.

²⁶¹ Cfr. M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1960.

LA CULTURA NELLA RIFLESSIONE PEDAGOGICA

La tradizione artistica e popolare - nel nostro specifico quella bergamasca- è una risorsa da salvaguardare e trasmettere, un punto di partenza necessario per evolvere e migliorare, per la persona e con le persone; inoltre, promuove la diffusione, la conoscenza e lo studio del teatro delle figure animate, sia nelle sue forme tradizionali che in quelle sperimentali della ricerca contemporanea. Il teatro di figura, grazie alla semplicità narrativa che lo contraddistingue, si rivolge a tutti con immediatezza nel rappresentare le tradizioni culturali e valoriali del proprio territorio; per questo, è tra le forme d'arte più significative per riscoprire e tramandare la nostra storia e identità culturale. Il teatro di figura, inoltre, è uno strumento pedagogico importante per la formazione della persona, della collettività e della cultura. Cultura ed educazione, infatti, hanno una convergenza, poiché «ogni uomo educa, è sia attivo nell'atto di educarsi e di dare educazione, sia passivo poiché la riceve»²⁶².

Diventa ora interessante riflettere proprio sui termini cultura ed educazione. Analizzando l'etimologia dei due termini si riscontra che “cultura” trova la propria radice nel verbo *colere* che significa coltivare, prendersi cura; educazione (come scritto precedentemente) deriva da *educere* nel senso di condurre, guidare qualcuno da - a, oppure anche da *educare*: far crescere, allevare, nutrire. In entrambe vi è un riferimento diretto al concetto di coltivare l'umanità che è in tutte le persone, affinché ognuno possa rendere pienamente ragione della propria natura e migliorare il peculiare rapporto con la realtà - ciascuno con se stesso e con le altre persone. Il senso comune attribuisce il termine “colto” a una persona che possiede conoscenze in diversi settori del sapere. L'aggettivo colto indica, quindi, una caratteristica che viene collegata a diverse dimensioni della persona, le quali verrebbero arricchite dal tempo e dall'esperienza. La cultura ha, pertanto, a che fare con l'essere di ciascuno, la saggezza e la *phronesis*. Effettuando una breve analisi storica della parola *cultura* possiamo affermare che i Greci presentavano il significato di cultura accostandolo al termine *areté*, utilizzato per

²⁶² G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 6.

indicare l'eccellenza o il «consapevole ideale di umana perfezione»²⁶³. Grazie a questa citazione è possibile cogliere la valenza educativa del concetto - appartenente alla sfera del *dover essere* dell'uomo- proprio poiché la cultura riguarda l'uomo nella sua interezza antropologica. L'*areté* dei Greci, nell'epoca cristiana, è diventata, poi, l'eccellenza della fede che ogni uomo può ricevere perfezionando la sua natura²⁶⁴. L'accento viene qui posto sulla persona e la cultura rappresenta la manifestazione di ciò che ogni singolo è mediante le proprie parole, comportamenti e gesti; contemporaneamente, indica la visione unitaria e complessiva della realtà che circondano la persona.

Nell'età moderna si assiste a una svolta, con l'Umanesimo la visione unitaria della cultura lascia il posto a una visione separatista fra cultura d'*élite* e cultura del popolo, per dirla in altri termini, si accentua la divisione fra cultura classica del sapere da quella tecnica degli attrezzi e dei manufatti; alla frammentazione consegue una gerarchizzazione del sapere. Nell'Ottocento il contributo dell'antropologia e delle scienze umane ha elaborato, ulteriormente, un concetto di cultura comprendente l'insieme dei prodotti del pensiero e dell'attività umana; in questi termini, ci si riferisce a «qualunque abitudine e capacità che l'uomo acquisisce in quanto membro della società»²⁶⁵. Ciascuna persona è, dunque, inserita all'interno dei sistemi culturali: dispositivi che gli forniscono le categorie per interpretare quello che la circonda. Ciò che differenzia il punto di vista antropologico da quello filosofico - utilizzati per sviluppare questa riflessione- consiste nel fatto che nel primo

«la cultura definisce una serie di oggetti staccati dal soggetto che su di lui si depositano e condizionano il rapporto con la realtà; nella prospettiva filosofica, invece, la cultura attiene all'ordine dell'essere della persona e ne costituisce una direzione di marcia che liberamente e responsabilmente l'uomo assume per compiere e migliorare la propria umanità»²⁶⁶.

²⁶³ W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* [1934], trad. it. (a cura di) L. Emery, A. Setti, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano 2003, p. 29.

²⁶⁴ Al termine natura si attribuisce l'accezione aristotelica di essenza, elemento che qualifica l'essere dell'uomo; essa è già data ma ancora da perfezionare e realizzare pienamente.

²⁶⁵ E. Burnet Tylor, *Primitive culture* [1871], in P. Rossi, *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino 1983, pp. 3-29.

²⁶⁶ M. G. Fantoni, *L'idea di cultura: una questione rilevante per la riflessione pedagogica*, in «Cqia - Rivista», *L'idea di cultura nella tradizione pedagogica*, Novembre 2010, p. 10.

A riguardo, fondamentale è la lettura e l'analisi di *La cultura dell'educazione*²⁶⁷, all'interno della quale Bruner delinea le due teorie della “natura della mente umana” e della “natura della cultura”. Nello studio della natura della mente si può ritrova la teoria che l'Autore definisce computazionale, la quale

«si occupa dell'elaborazione delle informazioni, cioè del modo nel quale le informazioni sul mondo non ambigue, finite e codificate, vengano classificate, registrate, confrontate, immagazzinate e in genere gestite da uno strumento computazionale»²⁶⁸.

Per quanto riguarda la teoria afferente alla natura della cultura, l'Autore invita a riflettere sul fatto che la mente, senza cultura, non sarebbe in grado di esistere, cioè non esisterebbe «senza quel sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale, che al contempo organizza e pensa il proprio stile di vita tecnico e sociale nei termini di quel simbolismo»²⁶⁹; dove

«è la scuola la sede nella quale si esprime con forza maggiore l'autorità di un canone fatto di nozioni e di testi (appunto i testi classici greci e romani, considerati fondamento della formazione scolastica superiore) al quale è attribuito il compito di dare ad una comunità la condivisa consapevolezza della tradizione su cui è formata la sua identità culturale»²⁷⁰.

Nella, seppur breve, analisi effettuata sinora si è riflettuto sul concetto *cultura*, per avere una condivisa lente di lettura: prima, mediante la presentazione dell'etimologia della parola e del concetto, poi attraverso la presentazione del pensiero delle scienze umane, si è delineata una proposta che ha voluto mettere in evidenza la capacità della persona di rendere visibile il mondo della cultura grazie al contributo delle scienze umane. Questo ci permette di introdurre il nuovo e importante concetto fondamentale ai giorni nostri: il passaggio dalla “cultura” alle “culture”. Le nostre società multietniche, infatti, chiedono di riflettere sulla convivenza fra culture diverse

²⁶⁷ Cfr. J. Bruner, Bruner J., *The Culture of Education* [1996], trad. it. (a cura di) L. Cornalba, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2000.

²⁶⁸ J. Bruner, Op. cit. [1996], 1997, p. 15.

²⁶⁹ Ivi, p. 17.

²⁷⁰ M. Citroni, *Cultura classica e coscienza moderna*, in F. Cambi (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008, p. 13.

dove non si osservano elementi astratti ma l'interazione delle persone e le relative relazioni che si instaurano fra loro.

«Il concetto di cultura e la scelta di dare centralità alla persona portano alla formulazione del concetto di intercultura che, negli anni Settanta, andò a sostituire il termine acculturazione. Il prefisso *inter-* definisce in modo dinamico l'incontro fra le diversità e evita che il concetto "cultura" venga considerato come marcatore dell'identità di un gruppo e di una comunità»²⁷¹.

Dopo aver tentato di chiarire il concetto di cultura diventa, pertanto, fondamentale trovare le connessioni con la riflessione pedagogica. La pedagogia è definibile come l'«arte attraverso cui la persona decide in libertà e responsabilità di dirigersi verso un ideale di perfezione, impegnando al meglio le capacità e le energie di cui dispone»²⁷². L'antropologia di riferimento è quella personalista, la quale riflette soprattutto sull'unitarietà dell'esperienza umana. Si delinea così «un intero antropologico costituito dalla sinergia fra cognitivo e affettivo e quindi [...] di pensiero affettuoso e di affezione pensante»²⁷³. L'azione dell'uomo, dunque, è frutto di un'interazione circolare fra *lògos*, emozioni e sensibilità. Nella cultura è rintracciabile esattamente il medesimo sguardo simbolico, il quale richiede l'unità della persona. La dimensione della cultura rappresenta, quindi, un dispiegamento unitario della razionalità che vuole portare al Bene e la pedagogia ha il compito di favorire l'incamminarsi della persona verso la realizzazione di quel 'bene' e della propria 'natura'. Educazione, formazione e cultura trovano incontro proprio nella razionalità pratica, poiché anche alla pedagogia sta a cuore il fatto di portare a compimento la domanda di 'bene' che ogni uomo avverte. In conclusione, l'idea di cultura per la pedagogia è definibile come *phronesis*, come saggezza.

²⁷¹ G. Cannarozzo (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2009, p. 69.

²⁷² Ivi, p. 48.

²⁷³ *Ibidem*.

L'INFLUENZA DEL PATRIMONIO CULTURALE NELLA PERSONA

La prima definizione di patrimonio culturale²⁷⁴ risale al 1972 quando nella Conferenza generale dell'Unesco vengono emanati i principi della *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*. Gli articoli 27 e 28 del Comma VI, parlano di Programmi educativi, mediante i quali «gli Stati partecipi [...]si devono sforzare, mediante programmi informativi e di educazione, a consolidare il rispetto e l'attaccamento dei popoli al patrimonio naturale e culturale»²⁷⁵. I beni artistici e culturali, pertanto, sono qui definiti un lascito per tutta l'umanità, la quale deve occuparsi della loro conservazione ma anche del loro godimento²⁷⁶; è fondamentale, dunque, che tali Stati promuovano e mettano in atto strategie educative affinché sia il singolo sia le varie organizzazioni possano costantemente sviluppare, aggiornare e perfezionare competenze e tecniche per siffatta ragione. Riguardo a ciò è importante il passaggio che recita «*Learning to Be* (imparare per essere più che imparare ad essere) [...], considerato dall'Unesco documento fondante per la strategia dell'educazione permanente»²⁷⁷. L'educazione permanente è una concezione globale dell'educazione dell'uomo e dei diversi sistemi educativi: la *life long learning*, invero, riguarda gli «elementi essenziali dell'esistenza di ciascuno, partendo dal concetto che l'educazione costituisce la parte volontaria e cosciente di quel progredire costante che accomuna tutti»²⁷⁸. Forte di questa innovativa visione dell'educazione, la riflessione pedagogica inizia ad occuparsi «dei problemi del territorio e della realtà fisico-ambientale (cultura, lavoro, salute, servizi, beni da gestire attraverso la partecipazione di tutti i cittadini)»²⁷⁹. Gli spazi fisici, i luoghi,

²⁷⁴ Cfr. V. Arcomano, *Il valore educativo del patrimonio culturale nell'educazione della persona umana*, in «Cqia - Rivista», *L'idea di cultura nella tradizione pedagogica*, Novembre 2010, pp. 1-13.

²⁷⁵ Unesco, *Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Unesco, Parigi 1972, pp. 8-9.

²⁷⁶ Cfr. Unesco, *A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites*, Unesco, Parigi 1982.

²⁷⁷ C. F. Casula, L. Azara, *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2005, pp. 58-59.

²⁷⁸ M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001, p. 59.

²⁷⁹ Ivi, p. 175.

rappresentano una dimensione educativa poiché promuovono le relazioni infrapersonali e la trasmissione della cultura. «In ogni tempo e luogo, la città, con gli spazi pubblici e privati, [...] occupa un ruolo di rilievo per quanto riguarda la formazione dei suoi cittadini, connotandosi come luogo nel quale ognuno può riconoscere se stesso, gli altri, così come la propria storia e cultura»²⁸⁰. Negli ultimi decenni, però, l'uomo sta vivendo l'esperienza dello sradicamento a causa della continua mobilità e, conseguentemente, il bisogno di conferire un significato culturale allo spazio vissuto rappresenta un elemento importante nella sua vita. Per evitare lo sradicamento è fondamentale che l'uomo, «mediante la sua partecipazione reale e naturale all'esistenza di una collettività, conservi vivi certi tesori del passato e certi presentimenti del futuro, l'essere umano ha una radice»²⁸¹. In altre parole,

«non ci sono gli uomini e inoltre lo spazio. [...] Io non sono solamente qui (in questo luogo e in questo tempo) come un corpo incapsulato, ma sono anche là: abbraccio, occupo lo spazio e solo in questo modo posso anche percorrerlo»²⁸².

Lo spazio acquista, in virtù di questa riflessione, un ruolo di rilievo; infatti, la pedagogia - interessandosi del legame tra educazione permanente e territorio- contribuisce a rafforzare l'idea che il patrimonio culturale ricopre un'importanza nella formazione dell'identità delle persone e, conseguentemente, dell'intera collettività. Con patrimonio culturale intendiamo il «patrimonio della comunità: gruppo umano complesso ed eterogeneo che occupa un territorio e condivide una storia, modi di vita, difficoltà e speranze»²⁸³; esso rappresenta lo «specchio della cultura viva della comunità e la sua complessità»²⁸⁴. La *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale*

²⁸⁰ M. Archetti, *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002, p. 89.

²⁸¹ S. Weil, *L'enracinement* [1949], trad. it. (a cura di) F. Fantini, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, SE, Milano 1990, pp. 56-60.

²⁸² M. Heidegger, *Costruire Abitare Pensare*, in M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia Editore, Milano 1991, pp. 104-105. All'interno delle riflessioni sull'esistenza dell'uomo è collocabile il pensiero di Heidegger, il quale attribuisce all'esistenza dell'uomo due qualità. La prima consiste nell'aver cura dei propri simili, condizione che costituisce la struttura basilare nei rapporti fra le persone; la seconda è "l'esserci nel mondo" ritrovabile nella cura delle cose, di se stessi e dello spazio.

²⁸³ H. De Varine, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, Clueb, Bologna 2005, p. 29.

²⁸⁴ *Ibidem*.

Immateriale, nell'articolo 2, sancisce l'importanza del patrimonio culturale definendolo come un insieme di

«pratiche, espressioni e saperi - così come gli strumenti e i manufatti- che le comunità riconoscono come facenti parte del proprio patrimonio culturale. Tale patrimonio culturale fornisce un senso di identità e continuità, poiché venendo trasmesso di generazione in generazione promuove il rispetto per la creatività e la diversità culturale»²⁸⁵.

La cultura, come abbiamo potuto analizzare, riveste un ruolo importante nella vita delle persone. Edward Burnett Tylor, fondatore dell'antropologia culturale, nel 1871 definisce la cultura come «l'insieme di credenze, conoscenze e di tutte le abitudini o capacità che ogni uomo acquisisce proprio per il suo essere membro della società»²⁸⁶. All'interno di questa definizione emerge il valore formativo che la cultura riveste e, di conseguenza, l'importante ruolo dei processi di trasmissione culturale. «Non esiste cultura [...] che, al proprio interno, non gerarchizzi il valore degli elementi e i loro significati. Seppur tutti gli uomini ragionano tecnicamente, teoreticamente e praticamente, non tutti lo fanno con gli stessi criteri e con i medesimi risultati»²⁸⁷. Ogni cultura, espressione della volontà dell'uomo, è sempre in equilibrio tra innovazione e conservazione; anche Jerome Bruner, riferendosi a questo principio afferma «la vita di una cultura [...] è un'interazione fra le versioni del mondo che le persone creano a causa dell'influenza che esercita l'istituzione dominante unita alle storie individuali»²⁸⁸. Ora, per analizzare il ruolo che la pedagogia assume nel rispondere alle questioni relative alla cultura, è necessario riconosce la sua duplice anima: da un lato come teoria dell'esperienza educativa, dall'altro come esercizio concreto della medesima esperienza. Cultura, esperienza e persona sono strettamente collegate, infatti,

²⁸⁵ Unesco, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Unesco, Parigi 2003, p. 2.

²⁸⁶ E. B. Tylor, *Alle origini della cultura*, Dell'Ateneo, Roma 1987, p. 59.

²⁸⁷ G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 96.

²⁸⁸ J. Bruner, Op. cit., [1996], 2000, p. 28.

«sono la formazione e la tradizione educativa a condizionare lo sguardo di ciascuno di noi. Questo significa che ciò che conosciamo dipende da come siamo stati educati a figurare il mondo: dal significato degli oggetti alla nostra formazione di soggetti»²⁸⁹.

Nella società di oggi, contrassegnata dalla multiculturalità, l'educazione permanente

«è responsabile dei cambiamenti nei confronti delle culture, delle persone e della società; nessuna persona può considerarsi isolata, infatti la crescita personale è sempre al contempo culturale e sociale, così come la cultura ha sempre il suo referente nel sociale e nel personale»²⁹⁰.

Grazie all'educazione, «l'uomo si colloca nel suo tempo e nel suo mondo, inoltre impara a scegliere, a valutare e accrescere con la propria originalità il patrimonio dell'umanità»²⁹¹. Ogni cultura, dunque, è un sistema di valori sia espliciti sia impliciti, poiché frutto di scambi intersoggettivi socialmente costruiti e accettati da coloro che condividono la medesima cultura. Diventa, quindi, fondamentale sviluppare una comunicazione fondata sulla condivisione di valori culturali e significati. In una relazione, affinché la comunicazione possa essere efficace, è necessaria l'apertura all'altro e la conoscenza della sua cultura di riferimento; il burattino - oggetto che educa- come vedremo nei prossimi paragrafi, è un valido strumento da utilizzare con tale intento.

La pedagogia dalla cultura locale

«L'esperienza affettiva e cognitiva degli individui che abitano un pianeta diventato società globale è sempre più dilatata dai ritmi accelerati del cambiamento in una misura che non ha paragone con nessuna cultura precedente. In passato, individui e gruppo fondavano la continuità della propria esistenza su punti di riferimento stabili che oggi sono venuti meno e la

²⁸⁹ G. Minichiello, *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995, p. 49.

²⁹⁰ M. L. De Natale, *La prospettiva dell'educazione permanente*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita&Pensiero, Milano 2006, p. 11.

²⁹¹ M. Mencarelli, *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1973, p. 10.

ricerca di dimora dell'identità è diventata vicenda comune. Il mutamento incalzante degli eventi e delle relazioni apre all'individuo la complessità e l'incertezza, costringendolo a mutare forma restando se stesso. La vita quotidiana porta i segni di questa tensione irrisolta. Le potenzialità e le incertezze di un mondo incommensurabilmente grande bussano pressantemente alle porte dell'essere che si trova sempre più bombardato da un villaggio globale che continuamente sembra minare i fondamenti dell'identità individuale e sociale»²⁹².

Per la pedagogia diventa, dunque, importante porre attenzione alla natura culturale della conoscenza e al processo mediante il quale si acquisisce; a tal riguardo, alla fine degli anni Settanta ha fatto la sua comparsa la nozione di "sé narratore", «un Sé che narra storie in cui la descrizione del Sé fa parte della storia»²⁹³. Questa definizione, alla luce di quanto affermato, è calzante anche per quel che riguarda il burattino: un Sé narratore che accomuna il vissuto di grandi e piccoli.

Jerome Bruner, pioniere della psicologia culturale, sostiene che essenziale è la circolarità del pensiero narrativo. Quest'ultimo si contrappone al pensiero scientifico; infatti, accanto alla ricerca delle cause è fondamentale la ricerca dei pensieri, dei significati, dei comportamenti e dei sentimenti dell'individuo intesi come principi strutturali dei processi umani. La psicologia culturale definisce questa condizione umana come l'insieme di nozioni culturalmente determinate in base alle quali le persone dispongono la rappresentazione di sé, degli altri e del mondo in cui vivono. La psicologia di una cultura, appunto, è costituita sia da enunciati logici quanto della narratività derivante dall'esperienza e dalla rielaborazione degli eventi. Essa, pertanto, consiste in un esercizio di narrazione. Caminada, analizzando il pensiero di Bruner, riflette sul fatto che fra le forme concorrenti ad una più vantaggiosa comprensione dell'uomo non è possibile non considerare il mondo simbolico che organizza la cultura umana; ciò non significa

²⁹² G. Caminada (a cura di), *Le terre del Lario e del Ticino. Il territorio come matrice culturale e educativa*, Milano 2001, pp. 1-3.

²⁹³ J. Bruner, *Acts of Meaning* [1990], trad. it. (a cura di) E. Prodon, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 109.

«negare il valore della biologia o dell'economia, ma di dimostrare come la mente umana, e la stessa vita umana, sono riflessi della cultura e della storia, tanto quanto un riflesso delle risorse fisiche e della biologia»²⁹⁴.

Sottovalutare i fattori culturali, infatti, comporta una mutilazione delle potenzialità di sviluppo dell'individuo quanto della comunità locale.

All'interno di qualsiasi ambiente educativo e/o formativo, dunque - affinché si rappresentino nuovi saperi- deve necessariamente verificarsi un avvicinamento tanto alla cultura locale quanto all'acquisizione di competenze e conoscenze informatiche e comunicative. È proprio all'interno di questo contesto che considerare la cultura locale può diventare «un modo equilibrato per aprirsi e rapportarsi con la globalità del sapere attraverso la conoscenza della particolare struttura della propria comunità e della consistenza delle proprie radici»²⁹⁵. Considerare l'identità culturale, significa

«considerare un insieme ordinato di simboli, di cui l'etnicità è sintesi, a cui noi ci ancoriamo: incompleti o non finiti, che si completano e si rifiniscono attraverso la cultura, e non attraverso una cultura in genere, ma attraverso forme di cultura estremamente particolari»²⁹⁶.

Per comprendere questi simboli diventa fondamentale saper cogliere l'influenza delle tradizioni folkloristiche, i miti, le leggende e le storie «sullo spirito e sull'agire dell'uomo»²⁹⁷; di cui i burattini si fanno portavoce - ecco perché, è interessante utilizzarli nei contesti educativi e formativi. Durante gli spettacoli dei burattini, caratterizzati dalla condivisione di cultura, vi è per il soggetto partecipante la possibilità di interiorizzare comportamenti, principi e mode proprie del suo gruppo; partendo da questo radicamento alla tradizione e alla storia territoriale diventa possibile

«agire con pienezza di senso nelle relazioni collettive globali. [...] La vocazione naturale delle culture è alla socialità, al confronto, alla ricerca d'incontro, di relazione pubblica. [...] La cura per ciò che costituisce lo specifico culturale di una comunità garantisce uno sviluppo endogeno

²⁹⁴ J. Bruner, Op. cit. [1990], p. 131.

²⁹⁵ A. Fumagalli in G. Caminada (a cura di), Op. cit., p. 3.

²⁹⁶ C. Geertz, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 92.

²⁹⁷ A. D. Smith, *Il revival etnico*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 75.

e autocentrato per un ambito territoriale definito nei suoi contorni socio-culturali, per un'area che potremmo definire omogenea. È questa misura di saggezza che ripropone le ragioni di solidarietà fra gli uomini, del dialogo fra le culture, ciascuna delle quali sarà maggiormente in grado di apportare contributi proficui quanto più è valorizzata nella sua specificità. [...] Da qui, una didattica della cultura locale. Non quale fine dell'educazione/istruzione dell'individuo ma quale mezzo e luogo attraverso cui l'individuo possa ritrovarsi nei suoi bisogni di dare senso e significato alla realtà»²⁹⁸.

Nei processi formativi - sia extrascolastici che scolastici - il "territorio", le diverse realtà locali, possono configurarsi come un *continuum* vitale cui ancorare esperienze e conoscenze che la scuola veicola. L'obiettivo dell'educazione deve affiorare dalla quotidianità delle persone; ciascuno di noi, cioè, è un essere particolare connesso ad un preciso ambiente valoriale e culturale. Ecco allora che trova senso rileggere il programma di Lombardo Radice²⁹⁹, secondo il quale, innanzitutto il bambino non è una tabula rasa ma un mondo organizzato nel suo spirito; il dialetto della propria terra madre è costituente della sua individualità e, per tale motivo, deve essere considerato in modo trasversale nel tempo scolastico e alla base dell'educazione linguistica.

«Parla soltanto chi si esprime originalmente; cioè chi crea la sua parola, conferendole ogni volta il significato che viene dal contesto; e il contesto della parola è l'anima. Chi non ha originalità non parla, ma emette dei suoni; si illude di parlare e fors'anche illude gli altri; ripete, non crea; imita, non intuisce; accetta passivamente una maschera di pensiero, non ragiona per sé, nel suo

²⁹⁸ A. D. Smith, Op. cit., p. 75.

²⁹⁹ Cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola*, in «L'Educazione Nazionale», VI, 1 (1924), pp. 33-39; Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica, Accanto ai maestri*, in «L'Educazione Nazionale», VIII-IX, n. 1, nuova serie, Agosto- Settembre (1924), pp. 51-60. G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola; Il dialetto e il folklore nella scuola (1924-25)*. Nel 1923, redige i programmi della scuola elementare (nell'ambito della riforma Gentile), con precise indicazioni riguardanti l'uso del dialetto in relazione all'apprendimento dell'italiano; in particolare si raccomandano esercizi di traduzione dal dialetto (poesie, racconti, canti popolari). Sulla base di queste indicazioni abbiamo una vera e propria fioritura di sussidi didattici a livello provinciale. Nel complesso quadro dei rapporti fra dialetto e lingua nazionale, e anche nell'ambito dell'elaborazione dei programmi per la scuola elementare del 1923, il pedagogista siciliano occupa un ruolo centrale per le sue importanti proposte di recupero e di valorizzazione della tradizione dialettale (Cfr. M. Morandi, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, in «Studi sulla formazione», 22 (2019), pp. 43-51.) e folkloristica, intesa come identità nazionale quale somma delle identità locali (Cfr. G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, in «L'Educazione Nazionale», 8 (1925).

intimo. Educare linguisticamente è né più né meno che educare alla originalità. La qual cosa [...] non altro significa che sincerità, e questa non è privilegio raro di eletti, ma può diventar patrimonio di tutta la più modesta umanità, dovendo ogni sana creatura, per piccola che sia, sentire se stessa, guardarsi nell'anima e parlare a quel modo che "detta dentro"³⁰⁰.

Tornando a Giuseppe Lombardo Radice, il pedagogista, mediante la sua azione culturale e il suo pensiero pedagogico, ha permesso la realizzazione - negli anni Venti del 1900- di una svolta per la centralità formativa riconosciuta all'educazione linguistica.

«Grazie al metodo "dal dialetto alla lingua"³⁰¹, Lombardo Radice ha rivoluzionato le basi dell'insegnamento della grammatica italiana e ha apportato una svolta radicale dell'agire pedagogico-didattico³⁰² ponendo in valore l'importanza del dialetto (ovvero della lingua materna dell'alunno)³⁰³, come strumento per l'apprendimento della lingua italiana (ovvero la lingua del maestro)³⁰⁴. Il dialetto, in altre parole, rappresentava non solo un ineluttabile dato linguistico da cui partire, per arrivare in modo consapevole e graduale alla lingua nazionale³⁰⁵, ma anche un dato culturale, espressione vitale dell'universo umano dell'alunno³⁰⁶. Come sappiamo, il rinnovamento avviato da Giuseppe Lombardo Radice nell'ambito della Riforma Gentile³⁰⁷ venne interrotto dal regime fascista, fautore di una politica scolastica nazionalista, antidialettale, tesa a un'omologazione dei comportamenti didattici³⁰⁸, ma le sue teorizzazioni vanno oggi

³⁰⁰ M. Tomarchio, G. D'Aprile (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, in «I problemi della pedagogia», LVII, 4-6 (2011), pp. 167-168.

³⁰¹ Cfr. S. Demartini, «*Dal dialetto alla lingua*» negli anni Venti del Novecento. Una collana scolastica da riscoprire, in «Letteratura e dialetti», 3 (2010), pp. 63-80.

³⁰² Cfr. A. Colaci, *La valorizzazione del dialetto nella didattica della lingua: il caso della scuola elementare di Lecce negli anni Venti*, in «Quaderni di Intercultura», X (2018), pp. 193-209.

³⁰³ G. Lombardo Radice, *Il dialetto nella scuola*, in «L'Educazione Nazionale», VI (1924), pp. 33-39.

³⁰⁴ Cfr. G. Harasim, *Sull'insegnamento della lingua materna*, Tipografia A. Novak, Fiume 1906.

³⁰⁵ Cfr. G. Lombardo Radice, *Alcuni chiarimenti sul dialetto nella scuola*, in «La Cultura» (1924), pp. 112-116.

³⁰⁶ Cfr. G. Lombardo Radice, Op. cit., 1924, p. 36.

³⁰⁷ Cfr. G. P. Gri, *Dialetti e folklore nella scuola: la Riforma Gentile*, in AA. VV., *Letteratura e società. Scritti di italianistica e di critica letteraria per il 25° anniversario dell'insegnamento universitario di Giuseppe Petronio*, Palumbo, Palermo 1980, pp. 741-752.

³⁰⁸ «L'uscita di scena ministeriale di Giuseppe Lombardo Radice e dello stesso Giovanni Gentile determinerà la lenta morte di un ideale pedagogico mai consolidatosi in prassi didattica. Ne è testimonianza il rifiuto del dialetto nei primi anni Trenta con i programmi Ercole del 1934 e con gli interventi dello stesso regime fascista a favore dell'intransigenza italoфона». G. Klein, *La politica linguistica del fascismo*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 48.

interpretate in senso pionieristico come punto di incontro tra linguaggio e nuove istanze educative, didattiche e sociali»³⁰⁹.

Come sosteneva il pedagogista siciliano, infatti,

«ogni espressione del bambino è una chiarificazione interiore, uno sforzo. Spesso la sua lingua ha scorci interessantissimi per l'adulto che la osserva, sentendone lo sforzo creativo; quando una parola gli manca, ne inventa una, rapidamente, come può, secondo lo spirito della lingua che già parla - la sua- e che gli serve ottimamente per essere inteso da chi vive con lui. La inventività linguistica del bambino è cosa cui purtroppo noi signori adulti trascuriamo; [...] ma è di una ricchezza che supera di gran lunga la stima che comunemente si ha del bambino»³¹⁰.

Valorizzare l'inventività linguistica del bambino e promuovere un'educazione all'originalità, pertanto, è fondamento umanistico della nostra cultura e la scuola ha un ruolo fondamentale nel recupero di questa forza della parola. La parola, conseguentemente, è luogo poetico dell'educazione³¹¹ e forza propulsiva: ogni parola è frutto della creatività espressiva³¹², possiede un'anima e un corpo³¹³ e ha una propria intelligenza.

Avviare una riflessione pedagogica sull'educazione linguistica, intesa come educazione all'originalità, significa, quindi, intraprendere un cammino di consapevolezza per accogliere la pluralità e la ricchezza delle voci linguistiche che abitano i diversi contesti educativi multiculturali e, in questo modo, permettere la costruzione di un elemento di promozione sociale e individuale.

³⁰⁹ G. D'Aprile, *A ciascuno la propria parola. Educare linguisticamente all'originalità in Giuseppe Lombardo Radice*, in «Formazione, lavoro, persona», anno X, Numero 32, dicembre 2020, p. 4. Oggi le considerazioni di Giuseppe Lombardo Radice si presentano attuali all'interno del quadro di una società italiana più complessa di quella che si profilava negli anni Venti del 1900. I profondi cambiamenti socio-economici e la rapida trasformazione dell'Italia da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione hanno posto alla scuola italiana nuove e pressanti "questioni della lingua". Nella visione di Lombardo Radice l'educazione linguistica non è da considerarsi una materia a sé stante, bensì una finalità trasversale che tutta la scuola contribuisce a sviluppare, con l'obiettivo di offrire agli alunni gli strumenti linguistici per esprimere se stessi, la propria unicità.

³¹⁰ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Op. cit., p. 184.

³¹¹ Cfr. G. D'Aprile, *Parola, luogo poetico dell'educazione*, in G. D'Aprile, R. Strongoli (a cura di), *Lo stato in luogo dell'educazione. Ambienti, spazi, contesti*, Pensa Multimedia, Lecce 2020, pp. 49-57.

³¹² Cfr. Tullio De Mauro, Op. cit., pp. 83-84.

³¹³ Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.

«Tutto l'insegnamento, su qualunque materia esso verta, (anzi tutta la vita, in quanto fusione in noi della infinita ricchezza di insegnamenti che essa ci offre sotto le forme più diverse) costituisce la nostra educazione linguistica. Giacché la parola non è senza la cosa, se parlare significa esprimere, e se esprimere è lo stesso che aver chiara coscienza del proprio mondo. Solo la coscienza incerta, passiva, l'oscuro agitarsi di sentimenti o il superficiale possesso di pensieri appena intravisti e perciò non organati intimamente, ci rendono spiritualmente afoni. Chi ha chiara a se stesso la sua vita interiore, quegli parla; e parla una lingua sua, cioè ha una sua individualità artistica, avendo messo il suggello della sua anima in ogni parola, in ogni gesto, in ogni segno con cui gli convenga di estrinsecare ciò che dentro lo fa vivere; immagine, affetto, ragionamento, visione, dramma, verità»³¹⁴.

Dunque, «noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, ma il pesce no, il pesce ci deve stare dentro»³¹⁵; la parola - gettata nella mente come «un sasso nello stagno»³¹⁶- rompere la stagnazione del pensiero e movimentata innumerevoli possibilità e vincoli³¹⁷.

In conclusione, possiamo affermare che «l'educazione linguistica è quella parte dell'educazione generale che include l'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale, delle lingue materne diverse dall'italiano (dai dialetti alle lingue minoritarie), delle lingue straniere e di quelle classiche»³¹⁸.

«Parlare di identità dell'uomo diventa, allora, parlare di identità culturale e la riflessione educativa non può rimanere estranea dall'accogliere il portato educativo di una didattica della cultura locale all'interno dei percorsi formativi dell'individuo. Perché questo vuole dire accogliere ed interpretare la complessità dell'esperienza vitale dei bambini/ragazzi e tenerne conto nella progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle esperienze extrascolastiche, allo scopo di sostenere il sorgere e lo sviluppo delle capacità di critica, di autonomia del comportamento e di difesa anche dai

³¹⁴ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Op. cit., p. 167.

³¹⁵ G. Rodari, *Scuola di fantasia*, in «Riforma della scuola», 5 (1981), pp. 22-24.

³¹⁶ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973, p. 7.

³¹⁷ Le idee lombardiane, grazie a questa breve digressione ci permettono di riflettere sul fatto che attorno all'educazione linguistica si disvelano istanze pedagogiche, culturali e sociali in una prospettiva interculturale attuale.

³¹⁸ P. E. Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Utet, Torino 2009, p. 47.

condizionamenti; promuovendo un'impostazione curricolare che aprendo gli spazi e i tempi dell'agire educativo sarà sempre più volta all'impegnativo ma sempre gratificante tentativo di collegare la sezione, la classe, i gruppi alle grandi risorse della comunità»³¹⁹.

Valorizzare la cultura locale può aprire ponti tra teoria e prassi poiché, accogliere il territorio e l'ambiente come matrice educativa e culturale, significa personalizzare la crescita e i punti di forza dei singoli e così, differenziarsi da valutazioni standardizzate che sfavoriscono i bambini appartenenti a minoranze etniche, culturali o sociali³²⁰, i quali possono essere ricchi di intelligenze non abitualmente avvalorate nei curricoli scolastici. Fra scuola e territorio, poi, le relazioni e i punti di contatto sono molti. L'ambiente, infatti, non è unicamente il luogo in cui gli allievi abitano e in cui la scuola ha sede. Esso è, innanzitutto, un ambiente culturale e umano, fatto di linguaggi, valori, tradizioni, norme e rappresentazioni tecniche. L'ambiente, conseguentemente, dove l'uomo intrattiene i propri rapporti con gli altri e con i valori, influenza la visione del mondo. Lo studio del territorio, dunque, è un punto centrale anche nel curricolo scolastico: il dialogo fra scuola e territorio è un dialogo in continua costruzione. L'autonomia, facilitando la decentralizzazione didattica, decisionale ed organizzativa delle scuole, ha diminuito il dirigismo centralizzato dello Stato, il quale le omologava a favore, invece, della promozione di un maggiore coordinamento tra scuola e territorio.

«Le finalità e l'identità istituzionali della scuola, così, si declinano e si realizzano interagendo con i bisogni, la storia, i progetti e le speranze delle comunità locali. Lo spazio entro il quale la scuola dinamicamente si inserisce non è più, quindi, uno spazio vuoto e indifferente - passivo ricettacolo di politiche educative lontane ed astratte- ma una pluralità di luoghi concreti, plasmati e tessuti dalle generazioni che li hanno abitati»³²¹.

Questa visione presume un'autonomia degli istituti scolastici volta alla realizzazione di un sistema scolastico più aderente ai modelli locali; dove il perno della proposta formativa si concentra sempre più sulla promozione di pratiche duali e di alternanza (e

³¹⁹ G. Caminada, Op. cit., p. 6.

³²⁰ Cfr. H. Gardner, D. H. Feldman, M. Krechevsky (a cura di), *Cominciare a costruire dalle potenzialità dei bambini*, vol. 1, Edizioni Junior, Bergamo 2002.

³²¹ G. Caminada, Op. cit., p. 9.

non sulla conquista di un titolo di studio fine a se stesso). Lo strumento privilegiato per tessere questa rete di collaborazioni e di interscambi, per ciascuna scuola, è il Piano dell'offerta formativa (Pof): in esso il territorio non si presenta come una variabile, ma è l'orizzonte dentro il quale si scrive il percorso formativo e

«si giocano le occasioni di apprendimento degli alunni, attraverso un interscambio progettato e organizzato tra la scuola - a cui spetta lo specifico dell'insegnamento delle discipline- e gli altri soggetti istituzionali»³²².

Introdurre i burattini a scuola permette, pertanto, di mettere in campo numerose energie volte alla conoscenza, alla salvaguardia e alla promozione del patrimonio della cultura identitaria del territorio. Questo significa vedere il territorio come matrice culturale ed educativa per favorire sia la conoscenza e la salvaguardia dei beni culturali del territorio, sia la conoscenza e la trasmissione dei valori della comunità culturale e del singolo.

I burattini nella tradizione: rappresentazioni dei valori di un territorio

A seguito dell'analisi appena conclusa diventa molto interessante effettuare una riflessione che concerne la scelta dei personaggi presenti nelle baracche bergamasche. I personaggi protagonisti delle storie che vengono portati in scena - con le loro caratteristiche, la loro storia, il loro modo di vestirsi e di parlare- possono dire e dicono molto dell'intera comunità culturale che rappresentano. Ecco perché i burattini sono tutt'oggi così amati: essi, come piccoli "sé narratore", portano in scena la storia conscia e inconscia di ciascuna persona.

³²² G. Caminada, Op. cit., p. 9.

Gioppino³²³ è il personaggio più importante della tradizione popolare bergamasca. La prima testimonianza scritta della sua esistenza si trova in una poesia di Ruggeri da Stabello degli anni Trenta del 1800, secondo il quale il personaggio venne creato dal burattinaio Battaglia su caricatura di un uomo realmente incontrato a Zanica, paese in provincia di Bergamo. Gioppino è una caricatura del popolo bergamasco, ha una corporatura robusta, un viso gioioso e colorito; gli elementi che lo caratterizzano maggiormente sono i tre gozzi che ornano il suo volto. Il gozzo è un rigonfiamento del collo dovuto all'aumento della ghiandola tiroide e la causa più comune è la carenza di iodio, elemento chimico che la tiroide utilizza per produrre ormoni. Il gozzo un tempo era diffuso su tutto l'arco alpino. Durante il periodo fascista, Gioppino fu osteggiato per il suo aspetto al punto che si giunse a modificarne le caratteristiche fisiche togliendo i gozzi. Anche se all'apparenza può sembrare un personaggio con maniere e linguaggio poveri, Gioppino è una persona piena d'astuzia, buona di cuore, umile e paziente; se però lo si fa arrabbiare sistema tutto a suon di bastonate. Il manganello, in ogni caso, non viene mai utilizzato a sproposito. Gioppino è fedele alla lingua della sua terra: il dialetto bergamasco. Gioppino è l'unico burattino della tradizione ad avere una famiglia: vive nella classica famiglia patriarcale con i genitori, la moglie Margi e il figlio Bortolì. Durante gli spettacoli si può, dunque, assistere a spezzati di vita quotidiana. Singolare è anche il fatto che, nonostante le scarse doti scolastiche del figlio, la famiglia lo incoraggia nel proseguire gli studi, mai imponendogli il lavoro. Questo particolare ci fa notare che Gioppino, oltre ad essere un personaggio nel quale il pubblico s'identifica proiettandoci emozioni, bisogni e paure, tratta anche temi sociali importanti quali lo sfruttamento del lavoro minorile e le battaglie legate all'ecologia o al mantenimento della cultura. Gioppino dà voce a chi non ne ha; oggi - durante gli spettacoli- è, dunque, fondamentale rimettere in chiave moderna ciò che ha funzionato nella tradizione e confrontarsi con le nuove dialettiche e problematiche.

³²³ Per ulteriori approfondimenti, C. Passera, R. Navoni. *Oltre il magico mondo della baracca*, Edizioni Villadiseriane, Villa di Serio (Bg) 2012. Per altri testi che hanno come protagonista Gioppino, si vedano anche: C. Passera, R. Navoni, *Don Luigi Palazzolo. Apostolo della gioventù e artista del bene per i poveri*, Edizioni Shael, Bergamo 2018; C. Passera, R. Navoni, *Don Roberto ol vèscov de Pognà*, Edizioni Shael, Bergamo 2017; C. Passera, R. Navoni, *Viva Bèrhem*, Edizioni Shael, Bergamo 2016; C. Passera, R. Navoni, *...O indré la mé cönécia. Proverbi bergamaschi: una tradizione millenaria*, Edizioni Villadiseriane, Villa di Serio (Bg) 2012.

Arlecchino. Arlecchino fra le maschere italiane è certamente una tra le più conosciute e popolari. È nativo di Bergamo, precisamente di San Giovanni Bianco. Le caratteristiche del personaggio si sono evolute nel corso del tempo: alla parlata bergamasca si è sostituita quella veneta e il carattere iniquo ha lasciato posto ad uno più buono. Alichino è il diavolo citato da Dante nella *Divina Commedia*; Arlecchino è anche la maschera maggiormente nota della Commedia dell'Arte. Nel Cinquecento-Seicento, poi, assunse il ruolo del secondo Zanni: il servo furbo e sciocco, ladro, bugiardo e imbrogliatore. Il suo vestito, inizialmente, era una semplice calzamaglia rattoppata che con il tempo, a furia di rammendarlo con pezzi di stoffa colorati, è diventato come lo conosciamo. Gli stracci rattoppati si sono poi trasformati in un costume multicolore ed Arlecchino, da buffone, è diventato attore. Arlecchino ha un carattere stravagante, vivace, scherzoso, pieno di brio; ne combina di tutti i colori ed inventa imbrogli e burle a spese di padroni avidi dei quali è al servizio perché è perennemente preoccupato di recuperare denaro per placare il suo insaziabile appetito. Ricco di fantasia, immaginazione, dalla battuta pronta è però pigro sulla questione lavoro. Arlecchino, Truffaldino, Zaccagnino, Tabarrino e tutti gli altri nomi che assume fino al Settecento con la fine della Commedia dell'Arte, è una maschera tutt'oggi utilizzata nelle baracche di burattini bergamasche.

Brighella. Brighella è una maschera popolare di Bergamo e deve il nome al suo carattere insolente e dispettoso; deriva infatti da "briga" e impersona il servo tuttofare intrigante. *Nomen est omen*, attaccabrighe, imbrogliatore, chiacchierone, insolente con i sottoposti e insopportabilmente ossequioso con i padroni. Nato a Sudorno - quartiere di Città Alta, Bergamo- Brighella è il compare di Arlecchino. Entrambi sono servi della Commedia dell'Arte e sono nati a Bergamo; eternamente in lotta, spesso i due diventano complici per organizzare qualche imbroglio ma alla fine, è sempre il povero Arlecchino a rimetterci. Brighella, più furbo, riesce a togliersi d'impaccio, perché, per dirla come lui, "la furbizia è sua sorella, con l'onestà non parla da anni, e le bugie, come le frittelle e le polpette, o grosse o niente!". Elementi peculiari del personaggio sono la sveltezza e la prontezza di mente; è intrigante, molto furbo e abile nel ballo così come nel canto. La sua regola recita: "bisogna saper rubare in sessanta modi, nascondere le cose in sessanta maniere e trovare sessanta ragioni per confondere la giustizia e non

finire in prigione”. Brighella è raffigurato con giacca, pantaloni e mantello bianchi decorati con inserti verdi; così spiega i colori del suo abito: “Bianco, perché ho carta bianca per fare e disfare con i miei raggiri ciò che mi pare; verde, perché non pago mai i debiti e quindi i miei creditori sono sempre al verde”. La maschera nera, che nasconde gran parte del viso, lascia vedere la barba. La più antica testimonianza storica della maschera è presente nel testamento di Sivello³²⁴ datato 1601, che attribuì questo nome ad un contadino bergamasco. Intorno alla metà del 1600 venne deciso il costume di tale personaggio, mimante quello di un maggiordomo; inoltre, la nomea di Brighella venne documentata anche in Francia.

Lo Zanni. La maschera dello Zanni viene associata alla nascita della Commedia dell’Arte Italiana del 1500.

«Lo Zanni è un vero vanto di Bergamo. Questa maschera, così importante e decisiva per l’evoluzione del teatro, è stata riscoperta e studiata a fondo da poco, dal primo dopoguerra. Esso sta alle origini della commedia dell’arte e alle radici stesse del teatro moderno. Qual è, però, l’origine di questa maschera? Gli Zanni, ormai è accertato, erano bergamaschi, di ceppo orobico, che la tradizione vuole originari della Valle Brembana. Erano quindi contadini delle nostre vallate assillate dalla fame, dalla carestia e dal colera che scesero dapprima in città, nel 1400, e poi si rifugiarono sempre in cerca di pane, in Liguria in Veneto e in Emilia; costretti dalla necessità a fare i lavori più umili e faticosi, quali portaceste, facchini e servi. Nelle comunità in cui decisero di insidiarsi vennero sentiti subito come diversi, come estranei, pericolosi. Contribuì alla formazione di questo pregiudizio il loro parlare un incomprensibile dialetto e avere usi e costumi strani. Vennero quindi messi in ridicolo a voce e anche attraverso scritti satirici, che divertirono, piacquero e infine suscitarono simpatia proprio verso quei pazienti lavoratori - che si fecero apprezzare anche per le indubbie qualità e capacità di sopportazione, nonché per i divertimenti e le abitudini del proprio folklore. Gli Zanni iniziarono quindi a fare il loro ingresso nei canovacci teatrali della Commedia dell’Arte come maschere. Troviamo ben presto lo Zanni promosso da facchino a servo sdoppiato nel primo e nel secondo servo, lo Zanni scaltro e lo Zanni sciocco. Ripercorrendo il percorso storico dello Zanni, il suo cammino esistenziale è delineato da queste tappe: la terra, la fame, i facchini, i servi e la

³²⁴ Giovanni Gabrielli, attore comico, vissuto tra il XVI e il XVII secolo, fu universalmente conosciuto con il nome d’arte di Sivello.

Commedia dell'Arte. Ma perché gli Zanni furono conosciuti proprio con questo nome? È un nome nato come un nomignolo indicante la classe popolare. Alcuni autori ne vedono l'origine remota nel *Sannio*, il buffone delle Atellane, che faceva ridere con le smorfie ridicole: questa è l'ipotesi classica. I moderni invece preferiscono il mito e le leggende, trovando origine del nome Zanni in una simbologia misterica in cui s'intrecciano credenze animistiche e superstizioni pagane. Oggi, la critica è concorde sull'idea che il nome Zanni deriva da Giovanni; uno dei nomi più utilizzati dal Medioevo ai nostri giorni. In realtà, il nome Giovanni, quel nome così diffuso e comune, nasconde in sé allusioni e simboli; significa spauracchio, scherzo ma anche fertilizzante. Lo Zanni, solitamente, era rappresentato come gobbo e storpio; la sua maschera, comunque, subì nel tempo molte evoluzioni. Dalla piazza dei facchini entrando in teatro, lo Zanni divenne servo e incominciò la sua decadenza di personaggio forte. Colui che all'inizio del Medioevo era l'espressione della forza della natura, il mangione, il campione dalla forza virile e dell'istinto animalesco, è divenuto una caricatura comica e riduttiva: il primo servo, l'innamorato sempre deluso è rappresentato da Brighella, furbo e ladro; il secondo servo, il furbastro fannullone, l'intrigante e talvolta ladro, è Arlecchino»³²⁵.

Pantalone. Pantalone nasce a Venezia nella seconda metà del Millecinquecento e rappresenta la figura del mercante veneziano. Indossa una maschera, un lungo mantello nero che copre una calzamaglia rossa e un sacchettino, la *scarsela* contenente i denari completa, poi, l'abbigliamento del personaggio. Maschera di origine veneta, deve il suo nome al termine "pianta leoni", appellativo con il quale venivano chiamati i mercanti veneti, i quali portavano con sé il vessillo della Serenissima (raffigurante, appunto, il leone) nei propri affari. Il suo cognome, poi, è "de' Bisognosi" ed esso è capace di evocare le lamentele ipocrite e avare, che - infatti- abbondano nel suo repertorio. Di carattere è parsimonioso, avaro, brontolone e autoritario. È però facilmente raggirabile dalla figura femminile, diventa così bonario e pieno d'umanità.

Il Dottore. Metafora del laureato, rappresenta la satira verso coloro che ostentano la propria conoscenza sfoggiando titoli non proprio riconosciuti. Balanzone, nome che è stato maggiormente utilizzato dai burattinai per riferirsi a tale personaggio, è originario di Bologna, città che con la sua Università era considerata nel Cinquecento

³²⁵ A. Cortese, *Lo Zanni*, in «*Giopi*», n. 13, 15 luglio 1991, p. 7.

capitale della cultura. È filosofo, avvocato, astronomo e quant'altro per l'occasione. Indossa un abito nero con gorgiera e polsini bianchi, ha una cintura alla vita e un grande cappello: ciò rappresenta l'antico abbigliamento dei dottori degli Atenei italiani.

Tartaglia. Il personaggio di Tartaglia è nato verso la metà del Seicento a Napoli. Tartaglia rappresenta un uomo di mezza età, è robusto, goffo e balbuziente; ogni volta che ripete le sillabe crea divertenti equivoci. È miope e porta sul naso un enorme paio di occhiali che gli conferiscono un'aria importante. La sua miopia è anche metafora dell'incapacità di saper vedere attorno a sé e della poca voglia di impicciarsi in affari pericolosi. Afflitto anche da sordità, durante gli spettacoli riesce a divertire il pubblico. Nelle storie non ha un suo ruolo fisso: interpreta l'avvocato, il giudice, il notaio oppure il consigliere. Il personaggio di Tartaglia, seppur con nomi diversi, si è diffuso anche all'estero ed è giunto fino ai nostri giorni per divertire il pubblico di ogni età. Il costume della maschera è costituito da un abito e un mantello verdi a strisce gialle, da un ampio collare bianco e occhiali.

Colombina. Nacque nel Cinquecento a Venezia. Tale nome le venne attribuito quando Isabella Franchini, famosa attrice che la interpretò, la portò in scena avendo sottobraccio un paniere contenente due colombe. Viene caratterizzata come una giovane briosa e furba, vivace, graziosa allegra e sapiente, spensierata e chiacchierina. Spesso non ricopre un ruolo di protagonista, ma è abile a risolvere con destrezza le situazioni più intricate. Talvolta è bugiarda ma, a detta sua, sempre e solamente a fin di bene. Il suo eterno fidanzato è Arlecchino e il suo modo di fare, così vivace e malizioso, nasconde un carattere determinato e furbo. Colombina veste un semplice abito cittadino, con un grembiule e una cuffietta sul capo. Gentile, maliziosa e piena di buon senso, una delle sue regole di vita è la seguente: "le fanciulle devono essere garbate e gentili con tutti, con una zolletta di zucchero si riesce a domare un cavallo meglio che con cento bastonate. Per farsi rispettare, però, una sberla, data al momento giusto, mette a posto le cose". Altre figure che rappresentano il medesimo ruolo sono Smeraldina, Ricciolina e Corallina.

Gli Innamorati. Sono gli unici personaggi della Commedia dell'Arte che non indossano la maschera e non hanno né un abbigliamento né un ruolo fisso. Essi rappresentano l'amore osteggiato dai potenti, dai prepotenti e delle altre maschere. Spesso, questo ruolo viene messo in scena da re, regine, principi e principesse; i quali sono molto presenti nelle storie dei burattini. Se da un lato, le figure femminili, chiedono aiuto a Gioppino per risolvere situazioni negative e salvaguardare il proprio regno; dall'altro le figure maschili si alleano con lui per raggiungere lo stesso intento.

Meneghino. Personaggio che vede i natali nel Seicento milanese. Anche se il suo vero nome è Domenico, viene sempre chiamato Meneghino: diminutivo di *domenighin* - soprannome del servo, che la domenica accompagnava le nobildonne milanesi a passeggio o a messa. Esso è un personaggio tranquillo ed istrionico capace di mimetizzarsi a seconda delle situazioni. Obbediente e devoto, tra le sue qualità vi è anche quella di saper stringere amicizia e, contemporaneamente, prendere in giro i difetti dei nobili; viene, infatti, chiamato anche *Pecenna*, parrucchiere pettegolo, perché strigliava i nobili per i loro numerosi vizi. La sua simpatia e il suo modo di fare, onesto e anche laborioso, hanno convinto subito i milanesi ad adottarlo come simbolo della città. Inoltre, durante l'insurrezione delle Cinque Giornate di Milano - nel 1848- i milanesi lo elessero come proprio rappresentante per le sue virtù e simbolo di eroismo. Meneghino è diventato talmente di uso abituale nella tradizione popolare che tutt'oggi gli abitanti di Milano vengono identificati con l'appellativo "meneghini". Meneghino è laborioso, generoso, sbrigativo, allegro, estroverso, uomo bonario, amante della vita tranquilla, caratterizzato da un forte senso morale, da una grande dignità e da una buona dose di saggezza. È vestito alla popolana e non porta la maschera; ancora oggi, insieme alla moglie Checca, trionfa nelle baracche milanesi, come Gioppino in quelle bergamasche.

Pulcinella. Non è utilizzato nelle baracche bergamasche, ma a livello mondiale è forse il burattino più conosciuto e quindi degno di nota all'interno di questa analisi. A Napoli la maschera di Pulcinella ha delle origini remote. Sin dall'antichità, infatti, ha rappresentato diversi atteggiamenti folkloristici: durante il periodo Paleocristiano era simbolo di forze naturali, oltre che del mondo ultraterreno. Nel tardo Medioevo, poi,

veniva utilizzato dal popolo per esorcizzare e beffeggiare le persone nobili. Pulcinella, venne rappresentato in teatro per la prima volta nel 1609 da Silvio Fiorillo. Il suo nome deriva dal napoletano *pollicino* - pulcino-, che a sua volta proviene dal latino *pullicenus*, questo a causa della voce che lo caratterizza: una similitudine tra il suono prodotto dalla piva e il verso della chiocchia. Pulcinella è un personaggio ambiguo, sia buono che negativo, così come sia rude che lezioso. La complessità del suo carattere ha permesso a ogni burattinaio di scegliere i tratti che sentiva maggiormente propri e, ciò, ha determinato la fortuna della maschera in Italia e in Europa. Stessa libertà per l'aspetto fisico del personaggio: vestito di bianco, spesso ha una gobba sulla schiena, o anche una nel ventre e un naso che può essere piccolo e schiacciato, oppure molto prominente.

Personaggio positivo. Oltre a Gioppino, eroe della baracca bergamasca, nelle storie della tradizione è sempre presente un personaggio positivo, il quale aiuta l'eroe nell'impresa. Spesso si tratta di fate, maghi, anziani saggi o aiutanti. Le fate e i maghi, secondo la tradizione popolare, sono creature sovranaturali con sembianze umane. Questi, con l'aiuto della magia, intervengono nelle vicende dei protagonisti. La parola fata deriva dal latino *fatum*, fortuna; mago dal persiano *magush*, sacerdote. Anteposti alle figure della strega e del mago, accomunano gran parte delle culture popolari. L'anziano, invece, raffigura il tipico esempio dell'integrità dell'io del protagonista: il suo potenziale che gli fa cenno dal futuro e le forze vitali che nascono dalla coscienza. Esso, che compare spesso quando il protagonista si trova in una situazione difficile, è molte volte fonte d'ispirazione, di entusiasmo, di perspicacia e di intuito. L'aiutante; poi, spesso, rappresenta e personifica la passione e la curiosità per l'avventura, la pazienza, il sacrificio e la dedizione. Nelle commedie dei burattini è spesso amico o alleato di Gioppino e si schiera contro il cattivo aiutando l'eroe della baracca a riportare l'equilibrio.

Personaggio negativo. Negli spettacoli della tradizione non può mancare il personaggio negativo. Esso, poiché rappresenta le radici dell'inconscio, ha una propensione all'egoismo, alla prepotenza e alla megalomania. Si frappone a Gioppino utilizzando poteri magici, forze soprannaturali, intellettuali o fisiche, ma mai riesce a sconfiggere il nostro eroe buono. Spesso il personaggio negativo viene personificato da

streghe e stregoni. Secondo la credenza popolare, queste sono, infatti, figure capaci di esercitare poteri magici mediante l'evocazione di forze soprannaturali. I termini strega e stregone derivano, infatti, dal greco *stryx*, *strygòs*, barbagianni: uccello notturno che infestava le campagne. Qualora il raccolto non fosse stato favorevole si attribuiva la colpa alla presenza di essi; infatti, si pensava che utilizzassero i loro poteri per nuocere alla comunità, soprattutto a quella agricola. Oltre a questi, il personaggio negativo può essere rappresentato da un animale, in special modo da un drago o un lupo. Il drago, infatti, creatura leggendaria dai tratti serpentini, è presente nell'immaginario collettivo delle culture occidentali come un essere malefico, portatore di distruzione. Questa visione si contrappone a quella della cultura orientale, nella quale è visto come portatore di fortuna e bontà. Il termine deriva dal latino *draco*, con il significato di serpente; ciò è connesso al verbo *dèrkesthai*, guardare. Nelle storie delle nostre culture padano alpine, i draghi hanno una valenza negativa. Lo stesso vale per il lupo, animale presente nei boschi delle valli, che viene utilizzato come personaggio negativo nelle storie poiché conosciuto dai bambini come animale crudele che attaccava gli animali di campagna. Da qui *il lupo nero* dei sogni. Nella nostra tradizione è rappresentato come un animale cattivo, astuto, prepotente e malvagio.

Personaggi ultraterreni. Negli spettacoli dei burattini non manca neppure la presenza di personaggi ultraterreni, i quali rappresentano il doppio. Il Diavolo, ad esempio, che personifica il male, ha le sembianze di un uomo di carnagione rubina con le corna e la barba. Esso entra in scena puntualmente per spaventare Gioppino e se ne ritorna negli inferi sprofondando a suon di bastonate. Spesso, per non spaventare i bambini si trasforma la sua natura da malefica in comica. Nel mondo dei burattini, inoltre, non può mancare la morte che viene temuta, esorcizzata, schernita e derisa. Personificata da uno scheletro; solo però all'interno dei teli della baracca, grazie alle randellate di Gioppino, può essere sconfitta.

IL BURATTINO: OGGETTO CHE EDUCA

«Noi nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze, nasciamo sprovvisti di tutto e abbiamo bisogno di assistenza. [...] Tutto ciò che non abbiamo alla nascita e di cui abbiamo bisogno da grandi, ci è dato dall'educazione. L'educazione ci viene impartita o dalla natura o dagli uomini o dalle cose. Quella della natura consiste nello sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi; quella degli uomini c'insegna a fare un certo uso di facoltà e organi così sviluppati; l'acquisto di una nostra personale esperienza mediante gli oggetti da cui riceviamo impressioni è l'educazione delle cose. Ciascuno di noi è dunque formato da tre specie di maestri»³²⁶.

Con questa frase Rousseau spiega che nell'educazione dell'uomo concorrono tre maestri. Il primo maestro è la *natura* che riguarda sia lo sviluppo del fanciullo, la sua crescita e il suo aspetto biologico, sia la sua *physis*. Il secondo maestro sono gli *uomini*, dispositivo sociale il quale «ci insegna a fare un certo uso di facoltà e organi così sviluppati»³²⁷. L'azione umana è l'unica in potere dell'uomo. Il terzo maestro, infine, è rappresentato dalle *cose*, la dimensione della realtà dalla quale dipende il modo di ciascuna persona riguardo «l'acquisto di una nostra personale esperienza mediante gli oggetti da cui riceviamo impressioni»³²⁸.

«Il discepolo in cui i loro diversi insegnamenti si contraddicono riceve una cattiva educazione e non sarà mai in armonia con se stesso; ma se tali insegnamenti vertono tutti sugli stessi punti e tendono agli stessi fini, allora il discepolo raggiunge la sua meta e vive in maniera coerente. Egli solamente è educato bene»³²⁹.

Il fine dell'educazione è, dunque, la natura intesa proprio come essenza della persona e, perché questo avvenga, bisogna armonizzare le tre forme di educazione. Ecco perché ho reputato doveroso inserire questa premessa autorevole pronunciata da Rousseau; i

³²⁶ A. Potestio, *Emilio, o dell'educazione*, Studium, Roma, 2016, p. 9.

³²⁷ *Ibidem*.

³²⁸ *Ibidem*.

³²⁹ *Ibidem*.

burattini sono sì oggetti che educano, *cose* che permettono di effettuare esperienza sulla realtà grazie alla relazionalità con l'altro. I burattini sono, poi, *cose* costruite dall'uomo, manifestazioni concrete dell'azione umana che permettono a chi le costruisce e a chi le utilizza di riflettere sulla propria coscienza e autocoscienza e a manifestare la propria *natura*, la propria *physis*.

Il gioco è una *cosa seria*³³⁰

«I burattini sono la caricatura dell'uomo, [...] conservatori per eccellenza, serbano intatto l'abito e il costume dei loro progenitori. Che importa se i burattini non muovono la bocca o gli occhi; se non hanno le braccia e le gambe flessibili; se talvolta le orecchie spuntano loro in mezzo alle guance? Sono la parodia dell'uomo e della vita, e - proprio al rovescio delle marionette- più essi hanno primitive le forme e le movenze, più perfetta è la loro comicità, più completa è la ragione della loro esistenza»³³¹.

L'educazione delle *cose* viene dettagliatamente analizzata da Walter Benjamin all'interno della sua produzione letteraria e filosofica. L'Autore, in particolare nelle recensioni e negli articoli pubblicati nei racconti radiofonici³³², scrivendo di giocattoli, burattini, illustrazioni o storie di animali parlanti, fate e streghe narra il mondo dei bambini. Questa sua antropologia dell'infanzia viene costruita partendo proprio dall'osservazione delle *cose* definite "minori", poiché appartenenti al mondo ludico dei bambini. I burattini sono anch'essi definiti materiali "minori", oggetti osservati, guardati con stupore e ammirazione dagli adulti, ma relegati al mondo dell'infanzia.

«Oggetti *della soglia*, figure del crepuscolo, dell'ombra e dell'attesa, abitanti di mondi intermedi. [...] La soglia occupa uno spazio misterioso dove vi è ambiguità fra interno ed esterno. L'esperienza della soglia è un'esperienza di sospensione fra dentro e fuori. Per

³³⁰ Per approfondire, cfr. A. Lazzarini, *Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin*, in «Studi sulla formazione», 2015, pp. 185-208.

³³¹ V. Malamani, *Il teatro drammatico. Le marionette e i burattini a Venezia nel secolo XVIII*, in «Nuova Antologia», 1 marzo 1897, pp. 124-127.

³³² Cfr. W. Benjamin, *Gesammelte Radiogeschiedten für Kinder [1929-1932]*, trad. it. (a cura di) G. Schiavoni, *Burattini, streghe e briganti. Racconti radiofonici per ragazzi*, Bur Rizzoli, Milano 2014.

Benjamin la soglia è un'immagine dialettica, in cui il movimento è colto nell'istante del suo arresto: il passaggio preannuncia un momento di attesa, una sospensione. Nell'immagine dialettica trasposizione, movimento e *passage* convivono con cesura e arresto: ciò motiva l'incantesimo della soglia, il fascino, ma anche l'irriducibile ambiguità di cui è avvolta»³³³.

Appare chiaro che i burattini, oggetti e/o personaggi che popolano i racconti dalle ritualità culturali e familiari, acquistano valore nelle pubblicazioni di Benjamin, poiché - grazie agli spettacoli che li vedono protagonisti- vengono evocati ricordi, sepolti in qualche cassetto della mente. Il ricordo di questo mondo di esperienze dell'infanzia e delle relative immagini - apparentemente insignificanti- nascosti e poi ritrovati, costituisce le fondamenta per l'esperienza della memoria. «Ricordare consiste nel portare alla luce, condurre al presente il passato»³³⁴. Il mondo dell'infanzia che Benjamin propone³³⁵, pertanto, è un mondo di *cose* - dai burattini, ai giocattoli, ai libri illustrati- attraverso cui l'Autore analizza la capacità di rappresentare il contesto storico e simbolico di una determinata cultura. Molti burattini, anche della mia personale collezione, sono molto antichi e sono giunti fino ad oggi poiché “salvati” grazie alle mani dei collezionisti. Il collezionista «non si limita a sognare di vivere in un mondo passato nello spazio o nel tempo, ma - al contempo- anche in un mondo migliore, dove le cose vengono liberate dal giogo dell'essere solamente utili»³³⁶. Grazie all'azione del collezionista le cose sono sottratte alla linearità storica del tempo e, in questo modo salvate dall'oblio; il collezionista compie quindi un'importante azione permettendo alle *cose* di effettuare un movimento nello spazio e facendole rivivere in un nuovo spazio.

Benjamin riflette anche su come i giocattoli siano delle produzioni domestiche e artigianali. La nascita di industrie specializzate nella loro produzione avviene, infatti, solo a partire dal XIX secolo; prima di tale periodo i giocattoli erano frutto dell'intelligente mano delle persone che, attraverso questi, veicolavano elementi della

³³³ A. Lazzarini, Op. cit., p. 187.

³³⁴ L. Belloi, L. Lotti (a cura di), *Walter Benjamin. Tempo storia linguaggio*, Editori Riuniti, Milano 1983, p. 207.

³³⁵ Cfr. W. Benjamin, *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* [1987], trad. it. (a cura di) E. Ganni, *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*, Einaudi, Torino 2007.

³³⁶ W. Benjamin, *Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker*, in *Zeitschrift für sozialforschung* [1937], trad. it. (a cura di) E. Filippini, *Eduard Fuchs, il collezionista e lo storico*, in *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 1966, p. 154.

propria cultura e della propria tradizione. I giochi, vale la pena ricordarlo, erano prodotti prevalentemente con materiali poveri o di scarto: carta, legno dipinto e intagliato o stoffa. Interessante notare che questi giochi antichi venivano fabbricati con lo stesso materiale che viene tutt'oggi utilizzato per realizzare i burattini - argomento che tratterò nei paragrafi successivi.

«I bambini, nei giocattoli, preferiscono forme semplici e primitive, in cui ritrovano lo stile arcaico, domestico e popolare di produzione. [...] Inoltre, i materiali preferiti dai bambini sono legno, argilla, carta e cartapesta, cui successivamente si aggiungono metallo, vetro e alabastro»³³⁷.

Spesso i giocattoli, come appena affermato, venivano, quindi, costruiti utilizzando materiali di scarto e questo poiché i bambini

«riconoscono negli scarti di lavorazione elementi che il mondo delle cose rivolge a loro soli. I bambini, in tale senso, non riproducono le opere degli adulti, ma giocando ricavano nuovi rapporti fra i materiali»³³⁸;

rimaneggiando e rielaborando tali scarti, i piccoli ricostruiscono un proprio mondo di oggetti e non riproducono - come, invece, si tende a pensare - il mondo degli adulti. Nel gioco, infatti, non è tanto importante la capacità di riprodurre la realtà o l'imitazione, acquista invece valore la ripetizione, la quale permette ai bambini di trovare giocattoli in qualunque cosa e di trasformarli e servirsene durante l'azione ludica. «Ogni esperienza più profonda vuole la reiterazione, il ritorno, la ripetizione di quella situazione originaria dalla quale ha preso le mosse»³³⁹. In questa affermazione, dove è chiaramente visibile l'influenza di Sigmund Freud su Benjamin, emerge la vera essenza del gioco, la quale sta in un "fare sempre nuovo" che, al contempo, è un "fare ancora una volta". Importanti influenze di Freud sull'Autore tedesco emergono anche nell'analisi che

³³⁷ W. Benjamin, *Kulturgeschichte des Spielzeugs* [1977], trad. it. (a cura di) F. Cappa, M. Negri, *Figure dell'infanzia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012, p. 162.

³³⁸ W. Benjamin, (a cura di) G. Schiavoni, *Strada a senso unico, Scritti 1926-1927*, Einaudi, Torino 1983, p. 13.

³³⁹ W. Benjamin, (a cura di) F. Cappa, M. Negri, Op. cit., 2012, p. 182.

quest'ultimo farà in riferimento ai burattini e alle bambole³⁴⁰. Il burattino diventa un gioco dopo essere stato un oggetto delle ritualità sia religiosa sia magica. I burattini sono oggetti che rendono possibile la manifestazione dell'*unheimliche* o perturbante: un sentimento familiare alla vita psichica che è divenuto estraneo in seguito alla rimozione. Avremo modo di approfondire questa interessante tematica all'interno del paragrafo successivo. I burattini, infatti, da un lato appaiono come manifestazioni dell'ambiguità che c'è fra umano e non umano - facendo nascere il dubbio che qualcosa apparentemente priva di vita possa animarsi improvvisamente- dall'altro abitano il territorio del comico e della burla, nel quale si mischiano identificazione e proiezione, paura e risata.

Negli spettacoli, inoltre, mediante le storie delle quali i burattini si fanno interpreti, vengono veicolati valori capaci di stimolare l'immaginazione degli spettatori e di far emergere le loro emozioni - sia positive che negative. Parafrasando Benjamin, il racconto può essere definito come l'arte di narrare la propria esperienza e/o quella che è stata riferita; contemporaneamente, coloro che ascoltano fanno propria la storia e, di conseguenza, modificano la propria visione delle esperienze. I primi burattinai, cantastorie che si spostavano di paese in paese, erano come dei girovaghi che narravano diverse forme d'esperienza, la cultura popolare e le fiabe - avventure frutto di sapienza popolare- utilizzando proprio strumenti da loro costruiti; quindi, come ha scritto Benjamin, il burattino rappresenta un *trait d'union* fra «occhio, mano e anima»³⁴¹. La fiaba è «la prima consigliera dei bambini»³⁴², è la forma narrativa delle origini; ecco perché, monito per ciascuno di noi, «un giorno sarai vecchio abbastanza per ricominciare a leggere le fiabe»³⁴³. Le storie degli spettacoli dei burattini parlano sia di situazioni che accomunano la collettività sia delle modalità che permettono di risolverle; insegnano, infatti, a vincere le insicurezze e allontanare le paure.

³⁴⁰ W. Benjamin, *Elogio della bambola e Teatro dei burattini a Berlino*, in Op. cit., 2012, pp. 170-196.

³⁴¹ W. Benjamin, Op. cit., 2012, p. 85.

³⁴² Ivi, p. 71.

³⁴³ C. S. Lewis, *The Chronicles of Narnia* [1950-1956], trad. it. (a cura di) C. Belliti, F. Dei, *Le cronache di Narnia*, Mondadori, Milano 2008, p. 359.

«Le fiabe sono vere. La narrazione orale avvince e rassicura, rende partecipi coloro che ascoltano e manipolano i materiali, comprendendo e trasformando i contenuti che apprendono»³⁴⁴.

Nelle storie degli spettacoli dei burattini importante è anche sottolineare come il soprannaturale, così come i personaggi “magici” o “negativi”, non spaventano in qualità di personaggi “magici” ma allo stesso modo dei personaggi umani³⁴⁵. La fiaba ha la capacità di far emergere paure e, contemporaneamente, di far divertire o consolare; grazie alle sue caratteristiche formali essa «non addolcisce la logica punitiva che colpisce il malvagio, non nasconde la crudeltà degli eventi, ma le stempera mediante la sua particolare forma narrativa»³⁴⁶. Benjamin riflette sulle questioni appena esposte mediante *l’Ora per ragazzi*, brevi trasmissioni radiofoniche dedicate ai più piccoli. Consapevole delle potenzialità educative della radio, infatti, fra il 1929 e il 1932, scrive testi di critica letteraria, teatrale e radiodrammi dedicati ai bambini e ai ragazzi, narrandoli alla radio di Berlino e di Francoforte. In questi racconti³⁴⁷ è stato possibile ritrovare le tematiche della magia, del sogno e del doppio, mediante le quali, obiettivo dell’Autore era aiutare i piccoli uditori a sviluppare uno sguardo attento e aiutarli nel non essere passivi né a farsi persuadere dalle opinioni altrui. Questo fu l’impegno di Benjamin nel dimostrare che il gioco, e soprattutto i giochi della tradizione frutto della manualità e veicolo della tradizione orale, sono una *cosa seria*.

Il gioco, pertanto, è una metodologia orientata alla progettazione ed alla sperimentazione di attività ludiche necessarie per favorire la coltivazione dell’identità e della socializzazione; in virtù del suo linguaggio universale, infatti, favorisce l’incontro tra bambini di età, sesso, razza e culture diverse. Il gioco, inoltre, costituisce una condizione che permette l’emergere dell’individualità - con le sue caratteristiche uniche e originali- ancora, permette di cogliere le somiglianze e le differenze emergenti dal confronto con gli altri e, in particolare, contribuisce a riconoscere il punto di vista altrui facendo ricorso alla capacità immaginativa. Il gioco, poi, è un’attività che presuppone

³⁴⁴ I. Calvino, *Introduzione*, in *Fiabe italiane - raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti*, Mondadori, Milano 1993, p. 13.

³⁴⁵ I. Calvino, *Op. cit.*, Ivi.

³⁴⁶ M. Lüthi, *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Mursia, Milano 1979, p. 17.

³⁴⁷ Cfr. W. Benjamin, *Op. cit.*, 2014.

uno spazio fra persone - da Winnicott chiamato “spazio potenziale”- in cui si fa esperienza dell’alterità in uno “spazio”, appunto, protetto rispetto a quanto si manifesta nella quotidianità. Winnicott considera il gioco essenziale durante la fase di sviluppo del bambino che, partendo da una pulsione narcisistica - che fa percepire l’altro esclusivamente in funzione dei propri bisogni- permette il riconoscimento del *caregiver* come persona a sé stante. È nel gioco, infatti, che il bambino inizia a sperimentare la reciprocità e l’empatia; sperimenta, cioè, «la vulnerabilità e la sorpresa in modi che sarebbero intollerabili al di fuori del quadro ludico, ma che risultano molto piacevoli nel gioco»³⁴⁸. Conseguentemente, il gioco è anche una “palestra” per il cittadino poiché ha un ruolo importante nella formazione della cittadinanza democratica. Esso offre la possibilità di sviluppare l’apprendimento delle competenze relazionali ed etiche; lo spazio del gioco diviene un contesto esperienziale significativo in cui si sviluppano competenze metacognitive e critiche. Il gioco, nella sua valenza formativa, si espande, pertanto, verso possibilità narrative ed interpretative sempre nuove e diversificate; è un processo di costruzione e co-costruzione di luoghi e sfondi diversi; è un fattore abilitante per costruire nuovi ambienti di apprendimento; è principio di convivialità e inclusività. Per ribadire l’importanza del gioco, suggestiva è la frase metaforica di san Giovanni Bosco, “quando vedo i giovani tutti occupati nel gioco son sicuro che il demonio ha un bel fare, ma non riesce a nulla”. Interessante è anche il pensiero di Fröbel³⁴⁹, pedagogista che ha individuato nel gioco l’attività fondamentale del bambino. Attribuire centralità al gioco permette, infatti, di orientare l’attività ludica del bambino

³⁴⁸ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011, p. 116.

³⁴⁹ Fröbel, approfondendo le ricerche di Pestalozzi riguardo l’età dagli zero ai sei anni, differenzia l’educazione di tale età da quella successiva. Realizza, a tal proposito, i *kindergarten*, istituti definiti “Giardini d’infanzia”. Con il termine “giardino” l’Autore alludeva alla natura: i bambini, metaforicamente sono paragonati alle piante, mentre gli educatori ai giardinieri che devono favorire la crescita spontanea delle piante. Grazie all’istituzione dei *kindergarten*, Fröbel, è il primo pedagogista che realizza una scuola per rispondere alle necessità di sviluppo del bambino, senza condizionamenti sociali esterni o preoccupazioni anticipatorie della scuola primaria. La struttura del *kindergarten*, infatti, sostiene il lavoro, il gioco e l’apprendimento mediante i “doni”. Nelle aree di lavoro un posto fondamentale è attribuito al fare; pensieri, abitudini e sentimenti sociali nascono, infatti, dall’azione. Nelle aree dedicate al gioco, al quale si accompagna il disegno, il canto, il giardinaggio e la costruzione, la fantasia si fonde con la realtà, pertanto, il bambino necessita di cose da usare per sviluppare ed educare le proprie forze ancora nascoste. A tal riguardo, infine, la terza area, dedicata all’apprendimento, è occupata dai “doni”, cioè dal materiale didattico specifico. Cfr. F. Fröbel, *L’educazione dell’uomo e altri scritti* [1826], trad. it. (a cura di) A. Saloni, *L’educazione dell’uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1960.

in direzione dell'espressività manipolativa, pittorica, grafica, motoria, così come linguistica: tutte queste attività sono linguaggio ed espressione della soggettività dei bambini. Secondo Fröbel, dunque, la creatività e il gioco rappresentano per il bambino la totalità della sua esperienza ed assumono connotazioni estetiche. È proprio attraverso il gioco (movimento, danza, disegno, ecc.) che il bambino impara numerose nozioni e questo è la prova che l'infanzia rappresenta un periodo ricco, una preziosa riserva di saggezza che gli adulti devono conoscere. Nella pedagogia dell'Autore, per questo motivo, è possibile assistere alla celebrazione del gioco: mediante esso, il bambino si pone inizialmente in relazione con se stesso, conseguentemente con gli altri e con le cose, apprendendo. Il gioco è la manifestazione totale del bambino, il quale rapportandosi e parlando con gli oggetti come se fossero vivi, proietta sua di essi il suo mondo interiore. «Il lavorare è comune destino dell'umanità; ma quando lavorando, si sono appagati i più impellenti bisogni della vita, tutto il resto non è che necessario sollievo corporale e spirituale, è giuoco. Il giuoco però non è solamente sollievo, ma pure estrinsecazione di forze, e per il bambino, nel quale questa estrinsecazione è necessaria e naturale costituisce un'occupazione seria, che seconda in lui l'impulso potente all'attività»³⁵⁰.

«Il Fröbel intuì questa verità, e fece del giuoco l'elemento più importante di vita dei suoi Giardini d'Infanzia. "Perché il giuoco risponda completamente allo svolgimento armonico del bambino, deve poterne sviluppare le forze fisiche, concorrere allo svolgimento ed alla perfezione degli strumenti dell'animo umano, i sensi, e svolgere anche i sentimenti, dando ad essi un indirizzo. Questo triplice scopo del giuoco, da raggiungersi nel Giardino d'Infanzia, dev'essere rigorosamente osservato se non si vuol nel bambino una preponderanza pericolosa in un ordine isolato di forze; pericolosa preponderanza, se si considera rispetto alla forza fisica, che sviluppata a danno delle altre diventa prepotente, brutale; pericolosa riguardo ai sensi, che padroni esclusivi ed imperanti sullo spirito, avviano il bambino al più volgare materialismo; pericolosa infine anche riguardo ai sentimenti, i quali svolti senza la compagnia degli altri gruppi di forze, ben presto rendono il bambino tanto debole e sensibile, da infelicitarlo, incamminandolo su di una falsa strada e rendendolo presto vittima di se stesso e degli altri, il che avviene quando gli manca la forza fisica e morale, condizioni essenziali della lotta e della

³⁵⁰ A. De Rosa, *Federico Fröbel ed il suo sistema di educazione*, Stabilimento Lito Topografico L. Pagnotta, Napoli 1902, p. 78.

resistenza»³⁵¹. Il giuoco, nel Giardino d'Infanzia, mira, a questo armonico sviluppo del bambino, cosicché la divisione più generale dei giuochi Frobeliani è la seguente: 1. Quelli che esercitano il corpo. 2. Quelli che esercitano i sensi. 3. Quelli che esercitano lo spirito. [...] Tutti i mezzi di cui il Fröebel si serve per l'educazione delle forze e delle facoltà del fanciullo si possono riassumere in quattro gruppi: 1. Giuochi ginnastici accompagnati dal canto, i quali oltre che fortificare i muscoli del fanciullo, sviluppano lo spirito d'osservazione, il senso musicale, e servono ad organizzare il giuoco. 2. Cultura del giardino che lo mette in contatto colla natura e lo interessa ai prodotti di essa. 3. Ginnastica della mano, con tutto il materiale appositamente creato, addestra la mano, sviluppa il colpo d'occhio, abitua alla conoscenza della materia, fa acquistare le nozioni di grandezza, di numero, di forma, ed altre utili cognizioni. 4. Conversazioni, poesie e canti che svegliano il sentimento religioso, ed influiscono sull'educazione morale in modo diretto ed efficace. [...] Tutto il materiale didattico rientra dunque nel campo dei giuochi, da cui il nome di doni dato ad una parte di esso»³⁵².

Giocare con i burattini

Nonostante la prima analisi appena effettuata, giocare - e in particolar modo giocare con i burattini- nella mentalità collettiva è un'attività relegabile solo all'infanzia o una perdita di tempo priva di reale utilità. Come abbiamo appreso analizzando il pensiero di diversi autori, però, non è così. Giocare è una cosa seria e per porre attenzione su questo concetto reputo molto utile riportare i pensieri di alcuni autori che hanno realizzato studi sull'importanza del gioco nella vita. Il gioco permette a qualsiasi persona di adottare un atteggiamento creativo nei confronti dei modi di comunicare oltre che acquisire percezione sulla propria identità. Johan Huizinga è il primo studioso che, nel corso del Novecento, ha dedicato uno studio al tema del gioco. Il sociologo olandese propone, infatti, un'analisi transdisciplinare del gioco definendolo principio universale dell'evoluzione culturale umana.

³⁵¹ A. De Rosa, Op. cit., p. 80.

³⁵² E. Lucentini, *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l'Educazione dell'Infanzia*, Ed. Magliione & Strini, Roma 1919, pp. 80-85.

«Si può chiamare gioco un'azione libera situata al di fuori della vita consueta, che può impossessarsi totalmente del giocatore; un'azione a cui non è legato un interesse materiale e da cui non giunge vantaggio, la quale si compie in un tempo e in uno spazio definiti, che si svolge secondo regole e che suscita rapporti sociali»³⁵³.

Un ulteriore tentativo di formalizzare una teoria sul gioco viene realizzato da Roger Caillois. Nel libro *I giochi e gli uomini*³⁵⁴ anche il sociologo francese riflette sul ruolo che l'attività ludica ha nel corso dell'evoluzione culturale e sociale dell'uomo. Analizzando il gioco scrive «si può leggere il progredire stesso della civiltà nella misura in cui questa passa da un universo caotico a un universo regolato e equilibrato di diritti, di doveri, di privilegi e responsabilità»³⁵⁵. Caillois vede il gioco come lo specchio dell'evoluzione umana. I giochi e i giocattoli sono considerati dei residui culturali nella cui evoluzione è possibile leggere ed interpretare i cambiamenti e le mutazioni socioculturali in atto e già avvenute. Le attività ludiche di carattere politico e religioso, secondo l'Autore, una volta svuotate dei significati primi rimangono puri giochi. A differenza di Huizinga, Caillois non vede il gioco come un concetto intrinseco della cultura ma come una conseguenza; fondamentale è il cambiamento della funzione sociale che avviene nel momento in cui l'attività viene privata dei significati originali. Un elemento importante del pensiero di Caillois consiste nella distinzione fra *Ludus* e *Paidia*, due modalità di gioco contrapposte. Il primo termine si riferisce al serio e regolamentato tentativo di superare gli ostacoli; il secondo invece è legato alla fantasia e all'improvvisazione. Interessante è anche la suddivisione studiata dal sociologo. *Agon* è il gioco di competizione, di sfida e responsabilità delle proprie azioni; *Alea* è il gioco d'azzardo congiunto con la fortuna, collegato all'abbandono dell'individuo al destino; *Mimicry* è il gioco d'immedesimazione, dove l'attore deve affascinare lo spettatore, che a sua volta deve credere alla rappresentazione; infine, *Ilinx* è il gioco di vertigine. L'evoluzione culturale da *Ludus* a *Paidia* si rispecchia anche nel passaggio della cultura passata caratterizzata da *Agon* e *Alea* a quella contemporanea di *Mimicry* e *Ilinx*. «I giochi impongono un'esistenza disciplinata. Formalizzano, limitano e educano gli

³⁵³ J. Huizinga, *Homo ludens* [1938], trad. it. (a cura di) C. Van Schendel, Einaudi, Roma 1949, p. 49.

³⁵⁴ Cfr. R. Caillois, *Les Jeux et les Hommes. Le masque et la vertige* [1958], Gallimard, Paris, trad. it. (a cura di) L. Guarini, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bombiani, Milano 2000.

³⁵⁵ Ivi, p. 11.

impulsi positivamente determinando gli stili delle culture»³⁵⁶. Il gioco, quindi, fa comprendere lo stile e i valori di una società. Caillois individua, poi, sei caratteristiche fondamentali riguardo al gioco: innanzitutto il gioco è un'attività impegnativa che coinvolge il soggetto completamente; è, poi, regolamentato; è incerto in quanto non se ne possono prevedere gli esiti; è separato dalla realtà; è improduttivo e senza scopi reali; infine, è fittizio perché privo di conseguenze, anche se attualmente questa caratteristica è stata smentita.

Un altro autore che ha dato un'interessante visione riguardo al gioco è il sociologo canadese Erving Goffman. Goffman si riferisce al gioco definendolo come «un mezzo per infondere o integrare una gran varietà di fatti esterni socialmente significativi»³⁵⁷. Il gioco, cioè, è considerato come una simulazione, una palestra dove provare a sperimentare fattori sociali o dinamiche comunicative in sicurezza. L'essere umano, infatti, ha un bisogno continuo di confrontarsi con la fatica e il rischio, sfidare il destino e lottare contro i propri simili per la conquista dei beni. Nella nostra società, dove la ricerca dei beni primari non è più percepita come un problema, la lotta è ridotta al gioco. Il gioco, quindi è un bisogno istintivo, legato alla ricerca del Sé. La capacità simulativa implicita nel gioco, dunque, rende la situazione ludica un esercizio di istinti reali.

Successivamente, Eugene Fink, in *Oasi del gioco*³⁵⁸, considera il gioco come un mondo che attraversa tutte le attività umane, capace di apportare cambiamenti nei comportamenti della persona e di accompagnare l'esistenza umana per intero. Per l'Autore non si tratta di una pausa dalla vita vera o di un fenomeno marginale, ma «appartiene essenzialmente alla costruzione d'essere dell'esistenza umana e è un fenomeno esistenziale e fondamentale»³⁵⁹. Parafrasando l'Autore, l'autonomia del gioco non si riferisce alla separazione dalla realtà ma esprime autonomia nei confronti della ricerca della felicità, inoltre, permette all'uomo di collocarsi nel mondo. Per Fink il gioco rappresenta, dunque, un fenomeno esistenziale autodiretto e privo di obiettivi

³⁵⁶ R. Caillois, Op. cit. [1958], p. 73.

³⁵⁷ E. Goffman, *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 82.

³⁵⁸ E. Fink, *Oasi del gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

³⁵⁹ Ivi, p. 12.

concreti; rappresentando un mondo simulato che funge da banco di prova, è un'azione simbolica della vita stessa.

Donald Woods Winnicott³⁶⁰, alla fine degli anni Quaranta, nell'opera *Gioco e realtà*³⁶¹, introduce il concetto di oggetto transizionale. L'Autore afferma che il bambino proietta il proprio mondo interiore nel gioco: attraverso il gioco il bambino riesce, infatti, ad esprimere le sue angosce; solo in un secondo momento questa funzione verrà sostituita dal linguaggio verbale. «Il gioco è un luogo protetto in cui il bambino può fare esperienza della realtà, è uno spazio in cui avviene il contatto fra mondo interno dell'individuo e la vita esterna»³⁶². Il gioco, pertanto, rappresenta per la persona un esercizio di creazione che permette l'affermazione della propria autonomia. Al momento della nascita madre e bambino sono un'entità unica, solo con il passare del tempo il bambino prenderà coscienza di essere diverso e autonomo grazie ad un percorso di separazione. In questa fase proiezione e identificazione assumono un ruolo fondamentale:

«la proiezione permette di difendersi dall'oggetto cattivo interno proiettandolo all'esterno; l'identificazione invece permette di incorporare ciò che dell'esterno viene percepito come buono»³⁶³.

Winnicott, partendo da questo concetto, supera l'antagonismo tra Io e non Io e afferma l'esistenza di una terza realtà dove il soggetto sperimenta la propria autonomia: l'area intermedia dell'esperienza. È proprio grazie alla fusione e alla separazione che si manifestano i fenomeni transizionali. Lo spazio transizionale, un *peluche* ad esempio, rappresenta un'area molto potente che non esiste nel mondo reale. Il bambino trova nell'oggetto ciò che l'adulto trova nel simbolo. «Questo spazio immaginario, dove i confini fra dentro e fuori si confondono, rappresenta quell'area in cui ci rifugiamo

³⁶⁰ Donald Woods Winnicott (Plymouth, 7 aprile 1896 – Londra, 28 gennaio 1971) è stato un pediatra e psicoanalista inglese.

³⁶¹ Cfr. D. W. Winnicott, Op. cit.

³⁶² Ivi, p. 24.

³⁶³ M. Klein, *Psycho-Analysis of Children*, Nabu Press, London, 1948, trad. it. (a cura di) L. Zaccaria Gairinger, *La psicoanalisi dei bambini*, Giunti, Firenze 2014, p. 51.

quando pensiamo o giochiamo»³⁶⁴. Albert Bagno, a tal proposito, sostiene che il burattino può essere paragonato al *peluche*; anch'esso è un oggetto inanimato che prende vita nelle mani del bambino, il quale lo utilizza per proiettare quanto ha introiettato. Il burattino, come oggetto transizionale, rappresenta un oggetto a cui il bambino o l'adulto si legano perché trasmette loro serenità, calma e sicurezza. L'oggetto transizionale occupa un ruolo fondamentale nel meccanismo del "far finta di" e, per quanto riguarda il bambino, lo aiuta a passare da una completa fusione e dipendenza dalla madre ad una condizione di relativa indipendenza. In questa fase dolorosa di separazione, dunque, il bambino trova sicurezza proprio grazie all'oggetto transazionale.

«Il nuovo oggetto d'amore può essere selezionato in base a determinate caratteristiche: la sua immagine, la morbidezza, la flessibilità o il colore. Poiché il bambino trascorre molto tempo con questo oggetto è più facile che ne sceglierà uno con un volto umanizzato e che ha l'aria di chi ti sta a sentire»³⁶⁵.

Attraverso il *peluche* il bambino scarica le proprie ansie, timori o paure; ciò gli permette di vivere in modo inconscio la catarsi. I burattini, come i *peluches*, permettono al bambino di proiettare su di essi le proprie paure. Guardando al burattino come ad un fenomeno transizionale l'educatore, riprendendo il pensiero di Dufлот, può giungere a tre diverse conclusioni.

«La prima è che lo spazio transizionale non è solo lo spazio dietro la baracca, ma un luogo virtuale. Anche il burattino in sé non è un oggetto transizionale, lo diventa nel momento in cui viene utilizzato come strumento di mediazione per esprimere il proprio mondo interiore. La seconda riguarda il laboratorio di burattini che può rivelarsi terapeutico e permettere al paziente di crearsi uno spazio potenziale in cui costruire una relazione fra sé e l'altro. La terza, infine, riguarda due specifici momenti: prima la costruzione che permette l'identificazione con il

³⁶⁴ D. W. Winnicott, Op. cit. p. 32.

³⁶⁵ T. Giani Gallino, *In principio era l'orsacchiotto. Gli animali di peluche e il mondo immaginario dei bambini*, Mondadori, Milano 1995, p. 24.

burattino, poi il momento in cui il soggetto si separa dal suo burattino e fa delle riflessioni a riguardo»³⁶⁶.

Questi passaggi, ebbene, facilitano la creazione dello spazio transazionale. Secondo l'Autore, pertanto, il gioco ha un'importante funzione nello sviluppo umano; l'Autore si riferisce al gioco descrivendolo come uno

«spazio potenziale che dà origine alla simbolizzazione. Il gioco, infatti, ha un luogo, un tempo e separa il soggetto da ciò che è oggettivamente percepito. Giocare vuol dire fare. Inoltre, appartiene alla sanità, porta alle relazioni di gruppo e ne facilita la crescita»³⁶⁷.

L'uomo vive il gioco come un'esperienza creativa e intensamente reale, ma il gioco ha anche qualità oniriche. «Solo mentre gioca il bambino, o l'adulto, è libero di essere creativo e di fare uso della sua intera personalità. Solo nell'essere creativo l'individuo scopre il sé»³⁶⁸.

«I limiti di tempo, di spazio, l'impegno, la volontarietà e la coscienza di un'alterità, di una diversità che agisce rispetto alla vita ordinaria, sono caratteristiche sia del teatro dei burattini sia del gioco»³⁶⁹.

Il gioco ricopre un importante ruolo anche per quanto riguarda la preparazione all'ingresso nelle relazioni umane. Sisto Della Palma sostiene che ogni gioco è originariamente un atto teatrale. La coscienza della propria individualità si crea attraverso le identificazioni con il mondo circostante; solo entrando in relazione con gli altri si possono conoscere aspetti del proprio Io, perché «è interpretando delle parti che si precisa la nostra avventura sulla scena del mondo, per essere accettati come soggetti

³⁶⁶ C. Duflot, *L'utilisation de la marionette in différents modes de prise en charge: rééducation thérapie*, in «Marionette et Thérapie», Paris, n. 30/2004, p. 27.

³⁶⁷ D. W. Winnicott, *Playing and reality* [1971], trad. it. (a cura di) L. Tabanelli, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma 2005, p. 99.

³⁶⁸ Ivi, p. 111.

³⁶⁹ A. Bagno, intervista personale, 2017.

attivi del nostro tempo»³⁷⁰. Il teatro dei burattini rappresenta un elemento di sintesi poiché «permette al soggetto di essere se stesso, rileggere il proprio passato, ma anche consente un orizzonte fantastico di diversa esistenza»³⁷¹. Il teatro dei burattini, offrendo la possibilità di esplorare il mondo esterno, quello interno e l'emergere degli aspetti psichici, implica un forte coinvolgimento del corpo. L'identificazione con il burattino permette, poi, al soggetto di esplorare varie parti di sé e di vivere diverse esperienze, «lo spettacolo dei burattini ha il carattere del gioco e chi vi partecipa vive la possibilità di improvvisare e di esprimere ciò che desidera»³⁷². Il gioco, nella vita dell'uomo, ha un ruolo fondamentale e l'incapacità o l'impossibilità di giocare producono sofferenza.

Il gioco ricopre un ruolo fondamentale anche nello sviluppo dell'attività creativa della persona. Winnicott, parlando di creatività, la intende come «una sorta di colorazione dell'intero atteggiamento verso la realtà esterna»³⁷³; la creatività che si manifesta nel gioco favorisce l'esplorazione del Sé e agevola la comunicazione. Lo psicanalista inglese individua tre tappe in cui si articola lo sviluppo creativo: «rilassamento in condizioni di fiducia basata sull'esperienza; attività creativa, fisica e mentale manifestata nel gioco; somma di queste esperienze come base del senso di Sé»³⁷⁴. L'attività artistica, però, in sé non è terapeutica ma lo diventa nel momento in cui viene riconosciuta da altri; questo permette lo stabilirsi di una relazione. Analizzando questo concetto emerge come l'attività di animazione ricopre un ruolo importante nella creazione. Animando i burattini, proprio come nel gioco, si favorisce il rilassamento, la creazione di un rapporto di fiducia e il manifestarsi di una disponibilità all'ascolto. Lo spettacolo dei burattini produce reazioni sia nel burattinaio che nel pubblico; l'applauso e la risata permettono poi il crearsi di un clima rilassato che favorisce la creatività e l'emergere, non sempre consapevole, delle componenti più inconscie dell'animo umano. A riguardo, ritengo molto interessante riportare le parole della burattinaia Astell Burt, la quale utilizza i burattini in quanto

³⁷⁰ S. Dalla Palma, *Gioco e teatro nell'orizzonte simbolico*, (a cura di) B. Cuminetti, *Educazione e teatro*, Comunicazioni sociali, Milano, n. VII/1985, p. 51.

³⁷¹ *Ibidem*.

³⁷² A. Bagno, intervista personale, 2017.

³⁷³ D. W. Winnicott, *Op. cit.*, p. 119.

³⁷⁴ *Ivi*, p. 109.

«permettono di crescere compiendo delle scelte. L'animazione dei burattini offre la possibilità di esprimere la propria creatività e le proprie abilità di scelta. Ciò rafforza la percezione di sé come individuo attivo affinché, grazie all'utilizzo cognitivo della creatività, l'uomo possa evolvere sia come singolo sia come comunità»³⁷⁵.

«Il burattino, mezzo espressivo vario e flessibile, acquista valore grazie alla sua capacità di essere un personaggio abbastanza vivo per dare l'illusione di un essere con cui si può parlare»³⁷⁶. Il burattino ha, infatti, diverse caratteristiche che gli conferiscono importanza. La prima caratteristica si riferisce al suo essere reale e concreto: essendo malleabile può essere utilizzato per ricoprire qualsiasi ruolo e per comunicare con diverse realtà. Il burattino, inoltre, si adatta ai bisogni del soggetto, consentendo il realizzarsi di una relazione che permette l'identificazione.

Possiamo, poi, affermare che il burattino rappresenta un prolungamento del soggetto. Rojas Bermudez³⁷⁷ definisce i burattini degli "oggetti intermediari". Mediante l'utilizzo dei burattini, lo psicologo argentino, scoprì, infatti, che i suoi pazienti erano in grado di creare legami che consentivano a ciascuno di uscire dal proprio isolamento e, conseguentemente, di creare relazioni. Inoltre, l'Autore, osservò che quando poneva domande ai pazienti poteva ottenere maggiori risultati utilizzando un "interlocutore non umano", il burattino, appunto. Nello Psicodramma Olistico, scegliere mezzi e tecniche di espressione come il gioco, la musica, il disegno o i burattini, significa far emergere, mediante una decodificazione, i conflitti profondi e principalmente inconsci che disturbano l'affettività delle persone per aiutarle a trovare soluzioni accettabili. Parlare di burattino come strumento terapeutico non significa vederlo nell'accezione di

³⁷⁵ C. Astell Burt, *Puppetry for Mentally Handicapped People*, Human Horizon Series Press, London 1981, p. 14.

³⁷⁶ M. Dolci, *Introduzione*, in R. Schön, *La marionnette du théâtre à la thérapie*, Université St. Antoine, Paris 1979, trad. it. *Marionette*, Junior, Bergamo 2002, p. 10.

³⁷⁷ *Rojas Bermudez* è uno psicologo argentino ideatore dello Psicodramma Olistico. Lo Psicodramma Olistico, dal greco *olos*, totalità, si basa su una visione globale della persona e considera inscindibili gli aspetti psicologici, emotivi, fisici, relazionali, esistenziali e spirituali. Questa metodologia aggiunge elementi teorici di psicologia e di antropologia allo Psicodramma classico di Moreno. Alla base dello Psicodramma Olistico ci sono tecniche espressive e creative (il disegno, la danza, ecc.) e l'utilizzo di oggetti intermediari (i burattini, le maschere, la musica, ecc.). Lo Psicodramma Olistico, attraverso la messa in scena, mira ad una trasformazione profonda del modo che il soggetto ha di rapportarsi al mondo.

“guarire” o “curare”, ma “servire”. Chevalier, esponente dell’Associazione Burattini e Terapia, sostiene che

«finché non si sarà capito il valore terapeutico del teatro di burattini, non si potrà capire quanto di terapeutico il burattino ha in sé. Guardare è già terapeutico. Il valore di uno spettacolo di burattini va oltre il divertimento»³⁷⁸.

Questa frase aiuta a capire come, in terapia, l’utilizzo del burattino non è concentrato solamente sulla guarigione della persona. Prosegue Chevalier, «i burattini servono il soggetto in questione, se poi esso guarisce questo ci gratifica e ci fa piacere; se fallisce avremo sicuramente procurato un momento di svago e di fiducia nella sua vita»³⁷⁹. Ultimo, ma fondamentale aspetto sia nelle psicoterapie infantili che in quelle per adulti, come sostiene Winnicott, è che

«psicoterapeuta e paziente giocano; il fine della terapia consiste proprio nel ripristinare un’imperfetta capacità di giocare, perché il gioco è un momento in cui l’individuo opera in tutta la sua interezza, ha quindi modo di correggere e integrare le parzialità dei comportamenti conoscitivi coscienti»³⁸⁰.

Esiste un rapporto stretto fra capacità di giocare, fantasia e salute mentale delle persone; con i bambini, ad esempio, un trattamento basato sul solo utilizzo della parola non è possibile, si prediligono, infatti, modalità che permettono l’espressione simbolica. Giocando il bambino rivela la sua natura e non nasconde nulla dei sentimenti che lo animano. Attraverso i disegni o il gioco con i burattini si possono conoscere le componenti più inconscie della psiche.

«Attraverso il gioco il bambino cercherà di liquidare i suoi conflitti, di eliminare una parte di aggressività, di offrire uno sfogo alle sue tendenze affettive; ci aiuterà a comprendere la sua

³⁷⁸ M. Chevalier, *Marionette et thérapie*, Press Universitaires, Paris 1999, p. 61.

³⁷⁹ Ivi, p. 63.

³⁸⁰ D. W. Winnicott, Op. cit., p. 52.

logica, la forma del suo pensiero ed iniziarci alla comprensione del suo linguaggio fatto di immagini»³⁸¹.

Lo psicanalista prosegue affermando che è possibile suddividere il gioco del bambino in due ampie categorie. Nel primo, chiamato “gioco d’esercizio”, viene esercitata una funzione dove si rappresenta una prova di abilità. La seconda categoria rappresenta, invece, il “gioco di fantasia”, dove il bambino utilizza degli oggetti per rappresentarne altri, li manipola, esprime elementi del proprio mondo interno e inventa storie, attribuisce cioè a quegli oggetti un particolare significato e delle emozioni. Nel gioco il bambino libera la sua aggressività, organizza situazioni che prima non era riuscito a padroneggiare e ne ricava sicurezza. Nel gioco di fantasia le caratteristiche di alcuni elementi vengono spostate su altri oggetti che assumono un significato simbolico. Quindi,

«nel gioco, e forse soltanto mentre gioca, il bambino o l’adulto, è libero di essere creativo. È nel giocare che l’individuo è in grado di essere creativo e di fare uso della sua intera personalità; inoltre, è solo nell’essere creativo che l’individuo scopre il Sé»³⁸².

Burattino: gioco e rappresentazione simbolica

Il burattino, dunque, è visto sia come un gioco sia come una rappresentazione simbolica: il gioco di finzione, soprattutto nelle produzioni creative infantili, assume molta importanza. Roger Caillois³⁸³, come precedentemente affermato, definisce *mimicry* l’atteggiamento che guida i giochi di finzione. Il “far finta” non è esclusivo dei soli giochi infantili ma è presente anche in molti giochi praticati dagli adulti e anche dagli animali. Proprio come avviene nel teatro d’animazione, il bambino che “fa finta” non cerca di riprodurre la realtà ma la interpreta esprimendosi; diventa così molto importante la libertà di scelta, essa è costitutiva del gioco. Non si può, infatti,

³⁸¹ D. W. Winnicott, Op. cit., p. 60.

³⁸² Ivi, p. 78.

³⁸³ Cfr. R. Caillois, Op. cit.

costringere nessuno a giocare. È, a tal riguardo, che è possibile definire il gioco ricorrendo all'utilizzo di alcune sue caratteristiche: innanzitutto la libertà, la quale presuppone che il giocatore possa decidere quando e se entrare nel gioco e quando terminarlo. Un'altra caratteristica del gioco è che esso si pone al di fuori della vita abituale, per segnalare che si stanno ponendo in un contesto "altro", infatti, i bambini utilizzano i verbi all'imperfetto - ad esempio "facciamo finta che io ero la mamma; c'era una volta, ecc.", frasi, cioè, capaci di segnalare che quanto verrà detto in seguito non riguarda dei fatti veramente accaduti. Nei giochi di finzione, poi, la regola fondamentale è quella della simulazione, chi non rispetta tale regola si pone fuori dal gioco; o ancora, poiché le azioni compiute durante il gioco possono essere simili a quelle della vita quotidiana, bisogna ricordare che esse sono simboliche. Il simbolo, pertanto, indica un legame e una connessione tra due parti diverse. Come sosteneva Carl Gustav Jung³⁸⁴, il gioco si basa su un principio dinamico della fantasia, il quale sembra, a prima vista, incompatibile con il principio del lavoro serio, contrariamente, senza il giocare con la fantasia non è mai nata una teoria scientifica, né, tantomeno, un'opera d'arte; o ancora, come sosteneva Frederick Schiller³⁸⁵, l'uomo gioca soltanto quando è uomo nel significato più pieno del termine - egli, cioè, è veramente uomo soltanto quando gioca. Gianbattista Vico³⁸⁶ affermava, poi, che l'uso teatrale della finzione è una pratica universale perché risponde ad una motivazione più generale rispetto a quelle particolari prodotte da ogni cultura; o ancora Bruner³⁸⁷, sosteneva che il compito degli artisti del teatro di animazione non fosse quello di insegnare le proprie convenzioni teatrali ai bambini, ma di renderli consapevoli delle loro. Suggestiva l'immagine nella poesia di Loris Malaguzzi³⁸⁸ relativa al bambino "dei cento linguaggi", nella quale si sostiene che il ruolo degli educatori teatrali non è tanto l'insegnare teatro, bensì proporre vari giochi spontanei ai bambini e, soprattutto, portare le condizioni e gli

³⁸⁴ Cfr. C. G. Jung, *Der Mensch und seine Symbole* [1964], trad. it. (a cura di) R. Tettucci, *L'uomo e i suoi simboli*, Longanesi, Milano 2019.

³⁸⁵ Cfr. F. Schiller, *L'istinto del gioco come impulso mediatore*, Lettera XIV, in *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* [1795], (a cura di) A. Negri, Armando Editore, Roma 2001.

³⁸⁶ Cfr. G. Vico, *Autobiografia*, (a cura di) F. Nicolini, Il Mulino, Bologna 1992.

³⁸⁷ Cfr. J. S. Bruner, *Learning theory in education* [1961], trad. it. (a cura di) C. M. Carbone, *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma 1992.

³⁸⁸ Cfr. L. Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, in «Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia», Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo, 1971.

stimoli più adatti affinché questi giochi possano apparire ed evolvere in ciascun bambino. L'educatore teatrale, dunque, nella propria relazione con i bambini ha come obiettivo la “*serendipity*”: favorire, cioè, la scoperta di “altro” rispetto a quello che cercava inizialmente. Per riprendere le parole di Malaguzzi³⁸⁹, cioè, se non si cerca niente non si trova niente, ma se si cerca qualsiasi cosa, si trova qualcosa - solamente se si hanno gli occhi attrezzati per vederla.

Il teatro dei burattini, dunque - grazie all'osservazione dei diversi modi di espressione tipici dei bambini- non guarda solamente ai progressi della didattica, ma mira ad entrare in contatto con l'essenza sia del teatro di animazione sia - per il soggetto- della propria *physis*. Viene utile riprendere nuovamente Malaguzzi il quale consigliava agli educatori di leggere tutti libri ma poi, a contatto con i bambini, di saperli mettere da parte. I “libri” permettono all'educatore di fare numerose esperienze e di dotarsi di occhi sempre più sensibili; ovviamente, con il termine “libri” non si può fare riferimento solamente alla razionalità tecnica o teoretica, ma anche a quella pratica. L'Autore sosteneva, ancora, che per comprendere ciò che riguarda i bambini il miglior alleato era fare esperienza stando direttamente a contatto con i bambini stessi. Riguardo a questa affermazione, poi, nel mondo del teatro di animazione, si sono sviluppati numerosi dibattiti sul fatto che l'intervento dell'adulto potesse togliere spontaneità al gioco del bambino e allo spettacolo dei burattini; altri, invece, sostengono che questo sia una risorsa. Nella mia compagnia, effettuando diversi interventi nelle scuole,

³⁸⁹ «Il burattino è uno strumento ricco di stimoli cognitivi, relazionali e affettivi. “Il bambino sembra predisposto fin dalla nascita ad esprimersi con tutti i cento linguaggi, come diceva Loris Malaguzzi, anche con quelli che gli adulti hanno da sempre demandato agli artisti. Tra tutti i linguaggi ideati dall'umanità, il teatro è quello più pluricodice in quanto può ricorrere ai vari codici presenti negli altri linguaggi espressivi. È dunque evidente la contiguità del teatro con la mentalità infantile; del resto, è nota l'attrattiva che ogni forma di teatro esercita sui bambini e, in particolare, quella con i burattini. È sufficiente ascoltare le gioiose improvvisazioni dei bambini con i burattini per comprendere come questo antichissimo strumento sia particolarmente congeniale all'infanzia”. Ho voluto riprendere le parole della sociologa e formatrice Paula Eleta perché trovo che racchiudono la valenza psicopedagogica del burattino. Il burattino, infatti, è uno strumento che integra, soprattutto in ambito educativo. Sperimentando con questo canale di espressione, adulti e bambini scoprono ed integrano conoscenze, abilità e aspetti diversi della propria personalità. Per il bambino, il burattino è un vero e proprio personaggio empatico e un complice con cui relazionarsi e su cui può contare; quindi, ricevere un supporto concreto. Con il burattino il bambino manifesta le emozioni, gli interessi e le proprie storie personali». Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

sosteniamo che l'insegnante è una figura importante poiché conosce i bambini della propria classe e sa quando, se e come intervenire nel particolare di ciascuna situazione.

«Quanto più il bambino avrà visto, udito e sperimentato, quanto più avrà conosciuto e assimilato, quanti più elementi della realtà avrà avuto a disposizione della sua esperienza, tanto più significativa e feconda sarà la sua attività immaginativa. Nel “far finta” osserviamo che i bambini non giocano a “far finta” soltanto con gli altri ma anche attraverso gli altri. [...] Proponendo temi con i bambini, essi non li subiscono ma li sviluppano a modo loro. Quando il bambino racconta le sue parole sono sempre accompagnate dalla mimica, dai gesti esplicativi e dalle azioni»³⁹⁰.

Acquista, quindi, un ruolo fondamentale lo spazio che, nel triangolo comunicativo del gioco dei burattini, è definibile come il “terzo insegnante”, avremo modo di approfondire l'argomento nel paragrafo seguente.

«In numerose aule sono, infatti, presenti angoli arredati appositamente per favorire i giochi di finzione, i giochi simbolici o i giochi con i burattini; questi rimanendo sempre a disposizione dei bambini permettono la ripresa, l'evoluzione o la permanenza dei giochi nel tempo. Sarà poi compito degli educatori introdurre variazioni negli arredi, nella loro disposizione, o innovazione di oggetti da animare, in modo da offrire nuovi stimoli ai bambini»³⁹¹.

Nel gioco dei burattini è, quindi, possibile per ciascuno - grazie ai numerosi linguaggi di cui si fanno portatori- favorire l'emergere delle componenti inconscie. Questo permette una comunicazione maggiormente autentica, sia con gli altri con la parte interna di sé.

³⁹⁰ V. Minoia, Op. cit., p. 137.

³⁹¹ *Ibidem*.

LE TECNICHE DI COSTRUZIONE E ANIMAZIONE

Aver mostrato un quadro introduttivo delle diverse tecniche d'animazione diffuse nel mondo è stato utile per parlare delle implicazioni che, grazie al burattino, avvengono sia a livello psichico sia motorio. Ritengo che il teatro dei burattini sia una forma d'arte capace di rappresentare un valido collaboratore in campo pedagogico, educativo e formativo nonché psicologico, poiché utilizza un insieme di linguaggi e tecniche espressive: la manipolazione, la costruzione, il linguaggio verbale e non verbale, o ancora l'analisi dei sentimenti, delle diverse modalità espressive e l'imparare facendo. Tutti questi aspetti possono essere analizzati singolarmente e hanno importanti potenziali nell'educazione e nella formazione; permettono, infatti, la costruzione di itinerari a misura di chi ne è coinvolto. Nell'infanzia il burattino ha una valenza molto importante, perché «il bambino ne è attore e nel gioco drammatico del burattino esprime se stesso. Mentre l'adulto recita per sembrare, il bambino recita per essere»³⁹². L'utilizzo che possiamo fare del burattino, a tal riguardo, è vario: può essere protagonista dalla rappresentazione di uno spettacolo messo in scena per educare al bello, oppure può essere animato dallo stesso bambino e ricoprire la funzione di strumento di relazione, di comunicazione e di conoscenza di sé e dell'altro. «Il burattino riesce a far dire e a far fare al suo manipolatore cose che non direbbe e non farebbe se non lo avesse in mano»³⁹³. Già da tempo, sia in pedagogia per far emergere la *physis* del singolo, sia in psicologia, psicanalisi e psichiatria, per far emergere elementi della dimensione inconscia di chi li utilizza, in alternativa alla comunicazione verbale vengono utilizzate attività grafico-pittoriche. Stesso significato può essere attribuito anche alla costruzione e all'animazione dei burattini.

«Sarebbe necessario dimenticare ogni esigenza teatrale, ogni riferimento allo spettacolo o all'artificio scenico, per riscoprire qualcosa di più giocoso. In questo modo i tratti, a volte particolarissimi presenti nella rappresentazione, possono inserirsi ulteriormente in un quadro

³⁹² M. Dolci, Op. cit., 1980, p. 7.

³⁹³ A. Bagno, intervista personale, 2017.

complessivo già noto e contribuire vivacemente ad illuminarlo. La familiarità con il teatro dei burattini permetterà al soggetto di lasciar affiorare, qualora si sia formato un contesto accogliente e rassicurante, parti di sé non accettate o fantasie non facilmente rilevabili altrimenti»³⁹⁴.

Questa citazione di Mariano Dolci giustifica, pertanto, l'utilizzo dei burattini nell'ambito pedagogico, psicologico, educativo, formativo e sociale.

Ma quali sono gli elementi fondamentali che ammettono l'utilizzo dei burattini all'interno di questi panorami d'intervento? Il primo, rifacendoci ad Aristotele e parafrasando il medico, psichiatra e burattinaio Roland Schön, è la *catarsi*. Moreno, a riguardo, ha messo a punto lo psicodramma: l'utilizzo del teatro a scopo terapeutico. L'identificazione suscitata nello spettatore permette a quest'ultimo di liberarsi dai suoi affetti e di far emergere le proprie pulsioni più o meno represses. Il teatro dei burattini, per le stesse caratteristiche, svolge le medesime funzioni. Un secondo aspetto importante nel teatro dei burattini è l'*effetto del Doppio*. Il Doppio è un'esperienza arcaica infantile legata molto spesso all'idea della morte. Come evidenziato dagli studi di Otto Rank, «è il movimento elementare dello spirito umano che colloca e conosce la propria intimità solo esteriormente a sé»³⁹⁵; riferendoci allo stadio dello specchio di Lacan, il bambino riconoscendo che l'immagine riflessa è la propria, riesce a riappropriarsi di un'immagine di sé non frammentaria. Il bambino vive e si riconosce inizialmente attraverso l'altro; la forma di animazione attraverso il burattino fa rivivere proprio questa esperienza infantile.

«La fabbricazione e l'animazione dei burattini suscitano nel burattinaio e nello spettatore il risveglio dei fantasmi infantili legati alle identificazioni primarie. Se il burattino è il luogo privilegiato della proiezione mentale, è perché esso fa risorgere l'avidità inestirpabile dall'uomo a vedersi rappresentato, questa inclinazione a lasciarsi sedurre dallo specchio. Ma il burattino non vuole essere solo specchio. In ragione della sua recitazione, della sua natura simbolica, esso rompe lo scambio duale. Allo spettatore e al burattinaio che gli prestano vita, per la potenza delle proiezioni immaginarie risvegliate dal Doppio, il burattino ricorda di essere solo legno e

³⁹⁴ M. Dolci, Op. cit., 1980, p. 8.

³⁹⁵ R. Schön, Op. cit., p. 40.

stoffa manipolato da un altro. Esso evoca e incarna, senza sosta, la presenza dell'altro evitando la beatitudine dell'illusione. È qui che risiede il paradosso catartico del burattino: esso provoca il risorgere di antiche esperienze immaginarie, sorgenti di illusioni, e nello stesso tempo manifesta il terzo, denunciatore dell'illusione»³⁹⁶.

Vi è poi tutta la tematica del burattino e l'animismo e la questione relativa al burattino e la pedagogia incarnata. Li analizzeremo nel corso dei paragrafi seguenti.

³⁹⁶ R. Schön, Op. cit., p. 5.

L'UTILIZZO DEL BURATTINO NELLA FORMAZIONE ED EDUCAZIONE DELLA PERSONA

L'identificazione, la proiezione, la catarsi e lo sdoppiamento

Rapportarsi con i burattini è un modo per rapportarsi al Sé. Come analizzato nei paragrafi precedenti, i burattini, proprio per la loro caratteristica di essere “attaccati al corpo del manipolatore”, rappresentano un prolungamento della personalità di quest'ultimo; il soggetto, infatti, narra aspetti di sé sia costruendo sia animando il proprio personaggio. Caratteristica dei burattini è «far emergere quel qualche cosa in più»³⁹⁷, permettono - infatti - non solo che aspetti inconsci vengano alla luce, ma anche che un momento della propria storia venga rappresentato nella realtà senza coperture né censure. Il processo del “far emergere” non si riferisce solo alla proiezione dell'inconscio, ma anche all'espressione dei propri problemi e tensioni. Il burattino può rappresentare ciò che il manipolatore o lo spettatore vorrebbe essere, quello di cui ha paura o quello che avrebbe voluto essere; la costruzione e la manipolazione di un burattino hanno alla base, dunque, delle valenze pedagogiche e psicologiche.

Della differenza che c'è nel costruire e manipolare un burattino rispetto a una marionetta, o a una maschera, ne abbiamo già parlato. Per poter proseguire nel discorso, però, è fondamentale riprendere, brevemente, la riflessione di Mariano Dolci, il quale afferma che le tre principali tecniche di animazione del teatro di figura (maschera, marionetta e burattino) hanno diverse potenzialità e capacità di stimolare la parte inconscia di chi le utilizza. Con la maschera vi è una distanza minima tra personaggio e animatore; indossandola il soggetto sperimenta una completa immedesimazione nel personaggio e si identifica pienamente in lui; questo comporta però una minima proiezione in quanto tendiamo a calarci nel ruolo di ciò che il personaggio rappresenta senza esternare quello che abbiamo dentro. La marionetta rappresenta, invece, il più alto livello del processo di proiezione e quello più basso d'identificazione. Manipolando una

³⁹⁷ A. Bagno, intervista personale, 2017.

marionetta non riusciamo ad identificarci con quello che rappresenta poiché essa è lontana, collegata al marionettista solo attraverso dei fili. I fili permettono un completo distacco in quanto mediano ogni movimento. Infine, il burattino a guanto è un intermediario tra la maschera e la marionetta, esso è collegato al burattinaio attraverso la mano e il legame che viene a crearsi è molto forte perché la mano diventa l'anima del burattino. Questa tecnica, guardando alla valenza psicologica, è quella più completa; permette infatti sia l'identificazione che la proiezione.

Con questa convinzione teorica di fondo mi sono approcciata alla lettura dell'importante testo di Roland Schön³⁹⁸, in questo modo ho potuto contestualizzare pienamente il burattino all'interno del contesto formativo, educativo e terapeutico. Schön, infatti, effettua uno studio con lo scopo di evidenziare, nell'utilizzo dei burattini, i fenomeni psicopedagogici che possono essere considerati elementi giustificativi per l'elaborazione di una tecnica terapeutica che li vede protagonisti. L'Autore attribuisce un valore terapeutico non tanto al burattino in sé ma al burattino che va in scena. Per la sua ricerca analizza lo studio di Moreno³⁹⁹, creatore dello psicodramma. Moreno, a riguardo, ha introdotto in psicoterapia i metodi attivi che ricorrono al fare oltre che al dire e vedono il soggetto coinvolto in prima persona. Il suo intento è aiutare il soggetto partendo da un intervento che tenga in considerazione il suo sistema di relazioni interpersonali. Moreno inverte i ruoli tra platea e palcoscenico invitando gli spettatori a mettere in scena la loro quotidianità. In seguito a queste iniziative, a studi e osservazioni effettuate, nasce appunto lo psicodramma, il cui testo fondamentale è il *Manuale di Psicodramma*⁴⁰⁰. Leggendo il *Manuale di Psicodramma* si nota che uno dei più

³⁹⁸ Cfr. R. Schön, *La marionnette du théâtre à la thérapie*, Université St. Antoine, Paris 1979, trad. it. *Marionette*, Junior, Bergamo 2002. Mariano Dolci nel realizzare la recensione di questo libro sostiene che nel teatro di animazione esiste una tacita convenzione per cui tutto ciò che è animato è vivo. Attraverso il suo lavoro, Schön, vuole proprio far capire al lettore che i burattini sono figure che evocano un'altra dimensione e svela anche i sottili meccanismi che inducono il burattino ad acquistare un'anima e delle emozioni.

³⁹⁹ Jacob Levi Moreno (Bucarest 1889 - Beacon, New York, 1974) medico, sociologo, filosofo, psicoterapeuta di gruppo e uomo di teatro, è cresciuto nella Vienna dell'Impero Austroungarico ed è emigrato negli Stati Uniti nel 1926. Oltre che dello psicodramma egli è il creatore della sociometria, pioniere della psicoterapia di gruppo ed ideatore della teoria dei ruoli (una particolare forma di ricerca-azione), dei metodi attivi e della sociologia partecipante.

⁴⁰⁰ Cfr. J. L. Moreno, *Psychodrama*, Beacon House, New York, 1946, trad. it. (a cura di) O. Rosati, *Manuale di psicodramma: il teatro come terapia*, Astrolabio, Roma 1985.

importanti effetti del teatro sugli spettatori e sugli attori è quello che viene definito *catarsi*.

Il concetto di *kátharsis* (κάθαρσις), introdotto nella *Poetica* (IV secolo a.C.) da Aristotele, è un concetto dai contorni non pienamente definiti. L'assenza di una definizione dettagliata del termine in questione è imputabile alla redazione stessa del trattato: un insieme di appunti da parte dei discepoli del filosofo sulla base di insegnamenti orali, i quali conoscevano già la relazione tra il vocabolo e il fenomeno a cui esso si riferiva. L'accezione più utilizzata di *catarsi* è "purificazione", sia in senso mistico e religioso del rito⁴⁰¹, sia in senso medico, come "purgazione", cioè l'effetto di purificazione dell'organismo dalle scorie inutili. In agricoltura, invece, il significato rimanda alla potatura delle piante da frutto, azione che implica, cioè, l'eliminazione degli elementi in eccesso e improduttivi. In ambito teatrale, tale termine, descrive l'esperienza tramite cui il soggetto è alleviato da un carico emozionale. Dico "soggetto" per riferirmi sia allo spettatore che all'attore. Il rapporto tra le emozioni attenuate nello spettatore e quelle figurate dagli attori, poiché interposte dalla rappresentazione, sono in un rapporto di analogia, ma non di identità⁴⁰². Riferendosi al concetto di purificazione Aristotele, infatti, sosteneva che la

«tragedia è imitazione di un'azione seria e compiuta, avente una sua grandezza, in un linguaggio condito da ornamenti, separatamente e per ciascun elemento nelle sue parti, di persone che agiscono e non tramite una narrazione, che attraverso la pietà e la paura produce la purificazione di questi sentimenti»⁴⁰³.

Interessante diventa richiamare l'attenzione sul

⁴⁰¹ È secondo questa accezione che compare nella *Poetica* (1455b, 15-16).

⁴⁰² Interessante, inoltre, sarebbe riflettere sul fatto che il termine *catarsi* - poiché è presentato con il significato di purificazione- consiste nella totale eliminazione di emozioni inutili o nocive, oppure si riferisce solamente alla rimozione di ciò che è in eccesso e che potrebbe determinare eventuali disturbi alla vita (in senso lato) del soggetto. Per un panorama sintetico delle interpretazioni passate e correnti si veda S. Halliwell, *Aristotle's Poetics*, Duckworth, London 2000, pp. 350-356.

⁴⁰³ Aristotele, *Poetica*, Op. cit. p. 13. Una traduzione ancora più recente interpreta: «La tragedia, dunque, è imitazione di un'azione seria e compiuta, dotata di una sua grandezza in un linguaggio addolcito da abbellimenti distinti in ciascuna loro specie nelle diverse parti, eseguita da agenti e non raccontata, tale che mediante la pietà e la paura porta a compimento la purificazione di siffatte passioni». Aristotele, *Poetica*, Op. cit., pp. 38-39.

«genitivo che segue purificazione (*κάθαρσις*), al quale si può assegnare un valore soggettivo, oggettivo, o di separazione. [...] L'ultima opzione implica che "pietà" e "paura" siano eliminate, secondo una lettura medica del termine, per cui esso allude a uno svuotamento degli umori capace di ristabilire un equilibrio corporeo, che chiama in causa l'ambito materialistico, [...] per via analogica e di similitudine, in riferimento al passo della *Politica* ove il termine catarsi entra in relazione con la proprietà di determinate melodie di esercitare un effetto terapeutico in un contesto rituale. [...] Un'altra possibilità di interpretazione intende la capacità di ristabilire un equilibrio psichico e morale propri dell'esperienza tragica. In tal caso, si tratterebbe di una concezione affine a quella che nell'ambito da cui è presa la comparazione si chiama omeopatica, *similia similibus curantur*, secondo cui il maggior successo nella repressione delle passioni si ottiene garantendo ad esse uno sfogo controllato. Ciò, a sua volta, ci porta in qualche modo vicini alla purificazione delle emozioni stesse, [...] e che poggia sul precedente passo dove Aristotele affermava la proprietà delle imitazioni di suscitare sensazioni di piacere, anche quando gli oggetti rappresentati sono sgradevoli in natura»⁴⁰⁴.

Nella tradizione italiana, bisogna ricordare che il vocabolo greco originale *pathemáta* (*παθημάτα*) presente nella *Poetica* è stato tradotto con emozioni, passioni, sentimenti.

«Etimologicamente, *páthema* (*πάθημα*), deriva da *páthos* (*πάθος*), la cui prima accezione è quella di stato passivo, quindi un'esperienza non autoindotta ma subita, con cui si può agevolmente indicare una condizione di sofferenza; [...] in Aristotele può significare malattia, disposizione psichica o morale. Nella *Poetica*, il suo diretto riferimento a pietà e paura induce, da una parte, a una lettura psicologica, dall'altra, la sua relazione con un processo di purificazione implica che la condizione a cui si riferisce, sia essa fisica o mentale, può essere suscettibile di modifiche o trasformazioni mediante un intervento esterno»⁴⁰⁵.

Diversi interpreti della *Poetica* sostengono che Aristotele si riferisce alla catarsi ed alle proprietà che le arti performative rappresentano come forma di terapia nei confronti di alcuni stati emozionali intensi. Aristotele analizza, ad esempio, la funzione che il ritmo e l'armonia assumono a fini educativi. Le melodie, a riguardo, sono utilizzate a seconda

⁴⁰⁴ Aristotele, *Poetica*, Op. cit., pp. 75-76.

⁴⁰⁵ *Ibidem*.

dei benefici che possono garantire per l'educazione, la distensione e lo svago⁴⁰⁶. La catarsi e, antecedentemente, le emozioni che ne permettono la realizzazione (entusiasmo, paura, pietà, gioia), si manifestano in tutte le persone, ma differiscono per maggiore o minore intensità di manifestazione. Tuttavia, secondo il pensiero di Aristotele, ogni persona, seppur in modo che varia da individuo a individuo, è sottoposta al peso delle emozioni, e la musica - fondamentale anche nel teatro dei burattini- non procede solamente come cura verso coloro che hanno una spiccata sensibilità nei confronti delle emozioni, ma allevia anche chi non sembra svelare tale sensibilità. Nella *Poetica* emerge, dunque, la catarsi legata a melodie "pratiche" ed "etiche", capace di coinvolgere in modo olistico il soggetto⁴⁰⁷.

In conclusione, il termine catarsi rappresenta una gamma di significati: trattamento medico purgativo, purificazione dell'anima e conoscenza. Riassumendo, il significato di catarsi fu introdotto da Aristotele, il quale definì tale fenomeno come una modificazione della struttura della personalità, legata alla presa di coscienza di uno stato psico-affettivo conflittuale represso, rivissuto - per esempio- attraverso una rappresentazione drammatica. Nella *Poetica*, Aristotele utilizza questo termine per esprimere l'effetto che il dramma greco aveva sugli spettatori. Sosteneva, infatti, che lo scopo del dramma era quello di purificare gli spettatori attraverso un'eccitazione artistica che li liberasse dalle loro passioni personali⁴⁰⁸. Studiandone gli effetti Moreno ha messo a punto una tecnica che utilizza la catarsi a scopo terapeutico inserendo l'attore in un *setting* innovativo. Affermando ciò, intendo dire che l'Autore, nelle vesti di regista, chiede al pubblico di rappresentare i drammi, i bisogni e le fantasie della propria vita quotidiana e di parteciparne alla messa in scena in prima persona.

⁴⁰⁶ «Che cosa intendiamo per catarsi ora accenniamo in modo generale, appresso lo diremo con più chiarezza nei trattati della Poetica» Aristotele, *Politica*, (a cura di) R. Laurenti [1993], Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 277-278.

⁴⁰⁷ Le traduzioni concordano nel presentare il termine *πρακτικά* (*praktiká*) come melodie pratiche o di azione, «poiché, come le armonie, così i canti catartici procurano agli uomini gioia innocente». A. Rostagni, *Aristotele e aristotelismo nella storia dell'estetica antica. Origini, significato, svolgimento della «Poetica»*, in «Studi italiani di filologia classica», n. s., II, 1921, p. 54.

⁴⁰⁸ «L'arte teatrale e quella musicale avvicinano lo spettatore alle proprie passioni e alla catarsi dei sentimenti, permettendo l'espressione attraverso la finzione scenica». J. L. Moreno, Op. cit., p. 11. Possiamo dire che Moreno intende, quindi, la catarsi come un ponte tra conscio e inconscio, questo concetto assume il significato di una liberazione della verità psichica nascosta alla coscienza.

Possiamo, quindi, affermare che il gioco teatrale suscita nello spettatore un'identificazione⁴⁰⁹.

«È proprio grazie all'attore, il quale svolge un'azione di mediazione, che lo spettatore può abbandonarsi alle sue pulsioni conscie, ma principalmente inconscie e represses; ne consegue una diminuzione delle tensioni interiori, una sorta di vera e propria purificazione o liberazione dell'anima. Il fenomeno della purificazione è legato alla presa di coscienza di uno stato psico-affettivo conflittuale rimosso e respinto»⁴¹⁰.

Schön concorda con ciò che Moreno afferma riguardo al teatro e lo applica al teatro dei burattini. Attraverso il burattino si ha, infatti, la possibilità di vedere materializzate le proprie componenti più inconscie o rimosse.

«Il teatro dei burattini ha la particolarità di permettere una partecipazione dello spettatore-attore che è venuto allo spettacolo con il desiderio conscio o inconscio di divenire altro; questo è possibile poiché il teatro rappresenta un processo catartico»⁴¹¹.

È, pertanto, possibile affermare che «l'identificazione catartica avviene grazie al carattere simbolico e onirico del mondo rappresentato»⁴¹². Schön spiega che, durante uno spettacolo di burattini, avviene la materializzazione di ciò che abitualmente appartiene al dominio del fantastico; questo fenomeno è possibile proprio perché lo spettatore, materializzando il proprio inconscio, si libera dal peso della realtà. Analizzando numerose rappresentazioni con i burattini, Schön sostiene che il sogno è la messa in scena dei desideri non espressi e delle parti più nascoste e proibite di ciascuno di noi. Affermando questo si riferisce al carattere satirico degli spettacoli, dove i vari personaggi mettono alla berlina gli obblighi morali, così come i doveri etici del buon cittadino e della persona dai sani principi.

Ritornando al pensiero di Moreno, il teatro ha anche un'altra funzione, permette allo spettatore di rendersi conto della natura illusoria dello spettacolo e, quindi, di

⁴⁰⁹ L'identificazione è l'estraniamento del soggetto da sé a favore di qualsiasi oggetto esterno o interno.

⁴¹⁰ R. Schön, Op. cit., p. 41.

⁴¹¹ D. Barrucand, *La chatarsis dans le théâtre de groupe*, EPI, Paris 1970, p. 23.

⁴¹² R. Schön, Op. cit., p. 10.

prendere le distanze dai sentimenti che vive proprio grazie all'identificazione con l'attore. Il fenomeno appena descritto è quello che definisce con il termine *sdoppiamento*.

«Il teatro dei burattini genera nello spettatore il piacere di vedere proiettato su degli esseri inanimati il proprio mondo soggettivo, ma al tempo stesso lo obbliga a prendere distanza dall'illusione che si è creata»⁴¹³.

Inoltre, quando uno spettacolo assume caratteristiche troppo simili alla realtà, i burattini possono suscitare un senso di paura e di disagio; in effetti, se essi sono “troppo veri” generano tristezza.

«Un burattino troppo umano, basti pensare ad un manichino, fa pensare ad un'anima disumanizzata; contrariamente, il burattino piace al pubblico perché dà vita ad una irrealtà umanizzata»⁴¹⁴.

Il concetto di catarsi è, dunque, un fenomeno importante tanto in pedagogia e psicologia quanto nel teatro dei burattini. Moreno sviluppa le sue concezioni grazie a un lavoro psicodrammatico effettuato con gruppi informali comporsi da gente comune. La sua attività diventò sempre più prolifera portando a una trasformazione del concetto di catarsi. Moreno - grazie alle sue osservazioni- allontana, infatti, la catarsi dal dramma scritto e si rivolge al dramma spontaneo, un dramma che potremmo definire psichico e soggettivo. Sposta, cioè, l'accento dagli spettatori agli attori, i protagonisti sono gli «attori-registi che rappresentano il dramma e, allo stesso tempo, se ne liberano»⁴¹⁵. L'Autore, all'interno dei suoi lavori, parla *catarsi attiva* e con questo intende che il fenomeno catartico è vissuto sia dallo spettatore che dall'attore stesso, il quale deve identificarsi nel ruolo che interpreta e, successivamente, prendere le distanze dalla sua persona e dal suo mondo interiore. Affinché avvenga la catarsi è necessaria l'identificazione dello spettatore nell'attore e dell'attore nel personaggio. Nel teatro terapeutico la catarsi più significativa non è, pertanto, quella che si verifica nel pubblico

⁴¹³ P. F. Pieri, *Dizionario junghiano*, Bollati Boringhieri, Torino 2005, p. 347.

⁴¹⁴ R. Schön, Op. cit., p. 24.

⁴¹⁵ J. L. Moreno, Op. cit., p. 25.

ma nell'attore stesso. Nello psicodramma, a differenza della commedia classica, l'attore non mette in scena una parte imparata a memoria; è, invece, un attore che esprime e mostra la parte più inconscia di sé.

«Sul palcoscenico terapeutico vengono drammatizzati i conflitti di tutti i giorni dalle stesse persone che li vivono. Attraverso lo psicodramma si conquista un nuovo punto di vista esterno e si prende coscienza di ciò che di solito avviene inconsciamente e in modo automatico»⁴¹⁶.

Schön, applicando questo pensiero al teatro con i burattini, afferma che

«il burattinaio è sia il creatore che l'attore del suo teatro: creatore perché artigiano dei propri strumenti di lavoro; attore perché mette in scena un personaggio, anche se per farlo utilizza un oggetto che svolge il compito di mediazione tra lui e il pubblico»⁴¹⁷.

A tal ragione, singolare è il rapporto che durante uno spettacolo viene a crearsi tra burattino e burattinaio. Psicologicamente, affinché il suo personaggio venga animato, è necessario che il burattinaio si “metta nella pelle” del burattino, identificandosi con lui. Oltre l'attività manuale che viene richiesta durante la manipolazione, l'attore deve anche continuamente proiettare sul burattino la propria componente interiore: «per muovere come vuole i suoi burattini deve interiorizzare il movimento del proprio corpo e trasportarlo poi sui corpi dei burattini»⁴¹⁸.

Il burattinaio fa interpretare al burattino i propri sentimenti, in questo modo possono avvenire sorprendenti modificazioni della personalità. L'aver dato vita a un burattino, identificandosi con lui, rende il burattinaio una sorta di demiurgo, «il burattinaio raggiunge il mito della creazione. Dio crea l'uomo a sua immagine, il burattinaio crea il burattino e cerca di infondergli una vita dandogli un'anima»⁴¹⁹. Il burattinaio crea e dà vita al proprio burattino tanto che il grado d'intensità che può raggiungere il suo legame affettivo con esso è molto alto. «Creare un burattino è creare un essere a partire dal niente, è il prolungarsi in qualcosa di estraneo da sé per conoscere

⁴¹⁶ J. L. Moreno, Op. cit., p. 10.

⁴¹⁷ R. Schön, Op. cit., p. 30.

⁴¹⁸ P. F. Pieri, Op. cit., p. 403.

⁴¹⁹ J. Chesnais., *Histoire générale de marionettes*, Bordas, Paris 1947, p. 60.

e accrescere le parti più profonde di sé»⁴²⁰. Affinché il burattino sia definibile “vivo” il burattinaio deve proiettarvi dentro il suo mondo interiore, deve cioè attribuirgli un ruolo. «Il ruolo è la forma operativa che l’individuo assume nel particolare momento in cui reagisce a determinate situazioni dove sono coinvolte altre persone e oggetti»⁴²¹. Il concetto di ruolo ha importanza anche all’interno della teoria psicodrammatica; Moreno parla, infatti, di corpo, psiche e società e per ciascuna di queste individua i ruoli fisiologici o psicosomatici, i ruoli psicologici o psicodrammatici e, infine, i ruoli sociali. Secondo l’Autore l’interpretazione ripetuta di un determinato ruolo va ad influenzare profondamente l’attore tanto da modificarne il comportamento nella vita reale. Contrariamente della recitazione che avviene a teatro, partecipare a una seduta di psicodramma, o dare vita ai burattini, significa concedersi la possibilità di essere altro, di essere cioè libero da un ruolo convenzionale. Schön afferma che il burattino può uscire con facilità dal ruolo che la persona assume nel quotidiano. Come Moreno attua una distinzione tra teatro e psicodramma terapeutico, Schön distingue il burattino teatrale dal burattino terapeutico. Il burattino terapeutico, infatti - così come avviene con lo psicodramma terapeutico- non si preoccupa di imparare una parte né di realizzare uno spettacolo che piaccia al pubblico. Esso interpreta, invece, i ruoli fisiologici, psicologici e sociali di ciascuno di noi e può uscire con facilità dal ruolo convenzionale che la persona assume nel quotidiano per aprirsi a una vasta possibilità. Il burattino terapeutico, dunque, non ha interesse nell’imparare una parte ma è il burattinaio che, mettendo in scena le proprie componenti psicologiche e sociali, vive la possibilità di aprirsi e mostrare la parte meno consapevole e controllata di sé.

⁴²⁰ R. D. Bensky, *Recherches sur les structures et la symbolique de la marionette*, Nizet, Paris 2000, p. 56.

⁴²¹ J. L. Moreno, Op. cit., p. 38.

Il fenomeno del Doppio

«È evidente che il burattino rappresenta colui che lo fabbrica, ma lo rappresenta in modo molto particolare, infatti è il suo Doppio»⁴²². Garrabe⁴²³ introduce così questo nuovo concetto, ma cosa si intende parlando di fenomeno del Doppio?

«L'inquietante estraneità delle pulsioni di morte, della quale la figura del diavolo ne è la metafora, è l'*Unheimliche* per eccellenza. Non è forse essa dovuta ad un rimorso universale, il più resistente: quello della presenza nella vita della morte?»⁴²⁴.

Questi interrogativi mi hanno portata a riflettere e ad interrogarmi sul perché - negli spettacoli della tradizione- troviamo spesso la presenza dei personaggi del diavolo o della morte, i quali rappresentano il Doppio, appunto. Ma esattamente cosa intendiamo con la parola *unheimliche* o fenomeno del Doppio? Nel saggio *Das Unheimliche* pubblicato da Freud nel 1919 lo psicanalista ci fornisce la risposta; definisce, infatti, “perturbante” «una specie di paura legata alle cose familiari»⁴²⁵, una paura che risale cioè a cose che ci sono note da molto tempo. Freud analizza il significato dell'aggettivo *unheimliche*; sfogliando un dizionario di lingua tedesca troviamo che il termine perturbante rappresenta la negazione di ciò che è familiare, confortevole, tranquillo (*un* è privativo e *heim* significa, appunto, casa). Proseguendo nella definizione possiamo trovare il termine collegato al concetto di nascosto, di celato e alla magia. Freud afferma, quindi, che l'aggettivo rispecchia due concetti tematici: da un lato la familiarità e l'agio, dall'altro il celato.

Dopo l'analisi linguistica Freud passa ad analizzare le persone e le cose capaci di far nascere il senso di perturbante; si riferisce in particolar modo agli automi, oggetti che instaurano in chi li guarda il sospetto di essere osservato. Freud per chiarire il

⁴²² Scritto di Garrabe a commento dell'opera di J. L. Moreno, *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*, Op. cit., p. 50.

⁴²³ Jean Garrabe (Berck 11 agosto 1931 - Parigi 13 settembre 2020) è stato uno psichiatra onorario degli ospedali francesi e membro della *World Psychiatric Association*; era inoltre un appassionato del mondo dei burattini. Ha scritto diversi articoli sull'utilizzo dei burattini in psichiatria.

⁴²⁴ S. Kofman, *L'imposture de la beauté et autres textes*, Editions Galilée, Paris 1974, p. 61.

⁴²⁵ S. Freud, *Das Unheimliche* [1919], trad. it. (a cura di) A. Carotenuto, *Il perturbante*, Bompiani, Milano 2002, p. 3.

concetto richiama l'attenzione sul racconto *Il mago Sabbiolino*⁴²⁶ di Hoffmann⁴²⁷, «poeta che come nessun altro è riuscito a produrre effetti perturbanti»⁴²⁸. Analizzando il racconto, Freud afferma che il perturbante è ricollegabile a tre fonti. La prima rappresenta la vita apparente di un oggetto inanimato; la seconda si riferisce all'incertezza che il narratore produce nel lettore, impedendogli di prevedere se introdurrà tale oggetto nel mondo reale o in un mondo fantastico; la terza è riconducibile al fattore infantile⁴²⁹, inteso come ritorno di ciò che era stato rimosso. Il fattore infantile è l'elemento primario del sentimento che si prova quando un desiderio, o una credenza di quando eravamo bambini, riaffiora alla coscienza adulta, risultando sia familiare che sconosciuta.

Freud - analizzando il concetto di perturbante- prende in considerazione anche l'opera di Otto Rank⁴³⁰, *Der Doppelgänger*⁴³¹. Rank, analizzando l'immagine del sosia, giunge alla conclusione che l'utilizzo effettuato dalla letteratura antica e moderna di questo personaggio ha origine nelle radici antropologiche, culturali e psicologica di ciascuno. Otto Rank - esaminando il significato del Doppio all'interno del folklore e della letteratura- sostiene, infatti, che l'immagine riflessa e l'ombra ricoprono la medesima funzione perché si contrappongono all'Io come sue immagini autonome.

⁴²⁶ *Il mago Sabbiolino* è un racconto scritto da Hoffmann nel 1815, inserito nella raccolta *I Notturmi*. È un testo complesso che affronta principalmente il tema dell'ambiguità e che indaga sull'immaginario dell'automa. La storia riesce a far insorgere nel lettore il sentimento del perturbante; proprio per questo motivo viene portata come esempio nel saggio *Il Perturbante* di Sigmund Freud. Cfr. E. T. A. Hoffmann, *L'uomo della Sabbia* [1817], trad. it. (a cura di) C. Magris, C. Pinelli, *Racconti Notturmi*, Einaudi, Torino 2017.

⁴²⁷ Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, meglio noto come E. T. A. Hoffmann (Königsberg, 24 gennaio 1776 - Berlino, 25 giugno 1822), è stato uno scrittore, compositore, pittore e giurista tedesco esponente del Romanticismo.

⁴²⁸ S. Freud, Op. cit., p. 29.

⁴²⁹ Freud riconduce il fattore infantile all'angoscia di castrazione.

⁴³⁰ Otto Rank (Vienna, 22 aprile 1884 - New York, 31 ottobre 1939) è stato un filosofo e uno psicoanalista austriaco. Ampliò la teoria psicoanalitica mediante ricerche riguardanti le applicazioni della psicanalisi allo studio della leggenda, del mito, della letteratura e dell'arte.

⁴³¹ Il tema del Doppio è stato studiato con particolare attenzione da Otto Rank, allievo di Sigmund Freud, nella sua opera *Il Doppio (Der Doppelgänger)* edita nel 1914. Rank collega il Doppio con l'emergere delle più profonde angosce di distruzione dell'Io, mettendolo in connessione con la morte. Con l'improvvisa comparsa di un sosia (il nostro Doppio), il rimosso riemerge con violenza, superando gli sbarramenti della censura. Freud riprenderà il concetto del Doppio di Rank nel saggio *Il Perturbante* (1919), istituendo la celebre contrapposizione *heimlich/unheimlich*, familiare ed estraneo, perturbante.

«Il Doppio misterioso si scinde dall'Io per diventare autonomo e visibile; ombra e riflesso si distinguono come figure di sosia contrapposte l'una all'altro come persone reali, caratterizzate da una somiglianza eccezionale»⁴³².

Il fenomeno del Doppio rappresenta il problema della morte, la quale minaccia l'Io durante tutto il corso della vita. Rank, afferma che l'ombra, intesa come rappresentazione dell'anima, ha nel Doppio un ruolo fondamentale in quanto rappresenta un'oggettivazione dello spirito. L'uomo, per fuggire dall'idea della propria morte, si rappresenta quindi in una doppia essenza: il corpo mortale immagine visibile e l'anima immortale che diventerà libera solo dopo la morte. Ecco allora che il personaggio del diavolo, oppure dello scheletro, spesso presenti negli spettacoli dei burattini, diventano la trasformazione dell'idea della morte. Il Doppio rappresenta un altro Io, «è solo quando l'Io cosciente dorme che il Doppio agisce. La disposizione amorosa verso il proprio Io è possibile solo attraverso la costruzione di un Doppio da odiare e rinnegare»⁴³³. Con questa affermazione, Rank, sostiene che il Doppio ha un profondo collegamento con il narcisismo; basta pensare alle superstizioni e tradizioni popolari legate alla propria immagine riflessa nello specchio.

La lettura dei testi degli importanti Autori sopra citati mi ha permesso di analizzare l'importante valenza pedagogica e la presenza dei meccanismi psicologici che possono presentarsi durante la visione di uno spettacolo di burattini. Per analizzare il fenomeno dell'*unheimliche* nello spettacolo mi sono affidata agli studi di Garrabe, importante psichiatra e burattinaio francese. Garrabe, utilizzando il burattino come mezzo terapeutico, indirizza i suoi lavori sul tema del rapporto esistente tra burattino e fenomeno del Doppio. Il potere del burattino sullo spettatore e sul burattinaio è possibile grazie ad un risveglio delle esperienze arcaiche ed infantili. Garrabe, leggendo i lavori di Rank, concorda con lo psicanalista austriaco riguardo l'associazione fra Doppio e problematica della morte:

⁴³² O. Rank, *Der Doppelgänger* [1914], trad. it. (a cura di) I. Bellingacci, *Il Doppio*, SE casa editrice, Milano 2018, p. 33.

⁴³³ Ivi, p. 41.

«l'elaborazione del mito del Doppio è il primo tentativo fatto dall'uomo per rendere supportabile l'idea della morte. Attraverso il burattino avviene una regressione a quelle fasi che l'Io ha percorso durante la sua evoluzione; una regressione ai tempi in cui i confini tra l'Io e mondo esterno, l'Io e gli altri, non erano tracciati nettamente e soprattutto a quando ciò che è vivo e ciò che non lo è non erano distinti con precisione⁴³⁴.

L'Autore prosegue affermando che l'*Homo Sapiens* ha avuto un ruolo fondamentale nello sviluppo di questa concezione; è proprio in questo periodo storico che nasce un nuovo modo di intendere la morte. Parallelamente cominciano a svilupparsi la pittura ed il linguaggio - nasce la capacità di rappresentare mediante simboli, immagini o parole, tutto ciò che non è presente nella realtà oggettiva. «La sepoltura segna l'inizio di una nuova scienza della morte da cui emerge il mito del Doppio»⁴³⁵. Il mito del Doppio apre dunque all'*Homo Sapiens* l'accesso alla propria identità e tutto questo avviene attraverso l'esperienza della morte.

«L'anima, nel corso del tempo, prenderà il posto del Doppio; essa si sviluppa nel momento in cui l'uomo interiorizza la propria dualità e il Doppio diventa un nemico. Grazie alla rappresentazione mentale l'uomo sdoppia la realtà: da una parte c'è il mondo reale, dall'altra ci sono le rappresentazioni mentali che egli ha del mondo. Il Doppio difende l'uomo dalla morte perché permette, rappresentandola, di dominarla»⁴³⁶.

Ecco, dunque, perché anche negli spettacoli dei burattini ritroviamo il personaggio del diavolo o della morte che vengono sconfitti da Gioppino, il quale rappresenta tutto il pubblico. È ancora Schön a teorizzare questa riflessione con l'intento di associare il burattino al fenomeno del Doppio e di confermare un potere terapeutico al burattino. Nel personaggio burattino-Doppio l'uomo materializza la presenza di dei e defunti, questo gli permette di comunicare con loro e di controllare la propria paura arcaica legata alla morte. Alla base di questa affermazione c'è la convinzione che il burattino originariamente abbia avuto una valenza religiosa.

⁴³⁴ J. Garrabe, F. Bedos, S. Moinard, L. Plaire, *Marionettes et Marottes: Méthode d'ergothérapie de groupe*, ESF, Paris 1994, p. 5.

⁴³⁵ E. Morin, *L'Homme et la Mort* [1948], trad. it. (a cura di) S. Manghi, *L'uomo e la morte*, Erikson, Trento 2014, p. 164.

⁴³⁶ R. Schön, Op. cit., p. 48.

Come scritto nelle pagine iniziali del capitolo, ai suoi esordi il burattino era presente nei riti funerari. Inoltre, in tutte le civiltà, all'interno del culto dei morti, il burattino appare con il ruolo d'intermediario tra gli antenati, gli dei e gli uomini. Come visto nel paragrafo *Breve storia del burattino*, i burattini venivano spesso seppelliti insieme al defunto per accompagnarlo nel viaggio nell'oltretomba. Oggi, in Occidente, il burattino ha perso la sua valenza religiosa perché, con il Concilio di Trento (XVI secolo), la Chiesa ha dichiarato la proibizione totale dell'utilizzo del burattino con questa finalità. Il burattino, così,

«ha lasciato il proprio ruolo religioso per diventare esclusivamente un'espressione teatrale. Nonostante ciò, esso ha ereditato il mito del Doppio e tutt'oggi, negli spettacoli, l'impatto di questo mito continua a rivolgersi alla parte arcaica delle coscienze del pubblico di tutte le età»⁴³⁷.

Secondo Roland Schön il Doppio inserito all'interno dello spettacolo dei burattini, pertanto, manifesta il bisogno dell'uomo di costruirsi come interlocutore della propria morte e di tutte le sue paure generate dal sentimento del perturbante; così facendo può anche controllarle ed esorcizzarle. La tesi di Schön è che il teatro dei burattini rievoca, attraverso il fenomeno del Doppio, sia le espressioni arcaiche che quelle infantili.

«La fabbricazione e l'animazione dei burattini suscitano, nel burattinaio prima e nello spettatore poi, il risveglio di fantasie infantili legate all'identificazione. Il burattino è luogo privilegiato della proiezione mentale e provoca un'influenza forte perché fa emergere l'inclinazione dell'uomo, impossibile da sradicare, a vedersi rappresentato»⁴³⁸.

Abbiamo, conseguentemente, parlato di fantasie infantili perché il Doppio - nell'infanzia- ricopre un ruolo importante in particolare tra il sesto e il diciottesimo mese di vita. Questo periodo, che Jacques Lacan definisce “stadio dello specchio”⁴³⁹, rappresenta il periodo durante il quale il bambino è alla ricerca di se stesso. In questo

⁴³⁷ R. Schön, Op. cit., p. 52.

⁴³⁸ Ivi, p. 56.

⁴³⁹ Cfr. J. D. Nasio, F. Dolto, *Il bambino allo specchio, il pensiero di Jacques Lacan*, Feltrinelli, Milano 2011.

momento nella mente del bambino inizia ad emergere l'Io. Ma come si comporta il bambino vedendo la propria immagine riflessa nello specchio? Il riconoscimento del proprio Doppio avviene in tre tappe. Al primo stadio il bambino reagisce come se l'immagine riflessa fosse reale, tenta di prenderla e confonde il riflesso di sé con quello del *caregiver*. Al secondo stadio il bambino si rende conto che l'immagine allo specchio rappresenta solamente un riflesso e non è reale. Al terzo stadio, infine, prende coscienza che quell'immagine è la sua. Nello sviluppo del bambino, il riconoscimento del proprio Doppio davanti allo specchio ha un'importantissima funzione perché permette di sviluppare e di raggiungere autocontrollo e stabilità. L'immagine di sé si viene a creare mediante lo sguardo dell'altro - con questa affermazione intendo dire che saremo sempre "qualcun altro" perché la nostra immagine viene percepita separata da noi.

«Chi si blocca in questa fase rimane intrappolato nell'immagine illusoria riflessa dove si era un tutt'uno con la madre. Il termine della fase dello specchio avviene quando nella fusione madre-bambino, irrompe la figura paterna; quest'ultimo consentirà l'assunzione dell'identità sessuale e l'ingresso nell'ordine del simbolico, del linguaggio, della cultura e della individualità dell'Io»⁴⁴⁰.

Il bambino, dunque, in questo periodo vive un cambiamento della visione di sé. Attraverso il Doppio, il suo corpo, che fino a prima percepiva spezzettato, acquisisce una visione globale.

«La riattivazione di uno stato onnipotente viene assicurato dalla presenza del Doppio che preserva la persona dalla minaccia della frantumazione. Il riflesso speculare, il Doppio appunto, assolve una duplice funzione: primo è un contenitore per contrastare la fantasia di annientamento che la perdita della madre comporta e; secondo, è visto come supporto e aiuto per attribuire all'immagine e a sé un nome e un'identità»⁴⁴¹.

Il Doppio, dunque, introduce il bambino nel mondo delle immagini e questo gli permetterà di trovare accoglienza non più nella madre ma nell'immagine speculare di sé.

⁴⁴⁰ Cfr. J. D. Nasio, F. Dolto, Op. cit., p. 112.

⁴⁴¹ J. Garrabe, F. Bedos, S. Moinard, L. Plaire, Op. cit., p. 31.

Questo breve ma importante *excursus*, riguardo al risveglio delle fantasie infantili legate all'identificazione e al Doppio, mi permette di concludere il ragionamento affermando che una terapia che prevede la costruzione e l'animazione dei burattini potrebbe essere definita una "terapia del Doppio". Il valore del Doppio nei burattini risiede proprio nel provocare il riaffiorare di antiche esperienze immaginarie. Il burattino-Doppio è quel contenitore in cui inserire tutte le componenti inconsce e tutto ciò che generalmente ciascuno tiene dentro di sé - come le paure, la tristezza, la rabbia, i sogni o i desideri inespressi. Basta pensare alle numerose scene degli spettacoli della tradizione dove Gioppino, eroe della baracca bergamasca, o spostandoci nelle varie regioni italiane: Ganduja, Meneghino, Fagiolino o Pulcinella, si scontrano con il diavolo, la morte o altri personaggi ultraterreni e li sconfiggono. Questo è importante perché "gli eroi di legno" rappresentano tutto il pubblico presente; le persone - identificandosi con il burattino - controllano e idealmente sconfiggono le proprie paure. Le nostre paure, consce o inconsce, non sono più un qualche cosa di oscuro ma sono diventate grandi come un burattino e, per di più, siamo noi che animandoli le controlliamo.

Il collegamento con la morte è, dunque, fondamentale perché tutte le paure nascono e sono ricollegabili alla paura della morte. È proprio questa ad essere l'elemento maggiormente incontrollabile nella vita di un uomo; invece, i burattini possono sconfiggerla. «Prendere in mano un burattino ed animarlo significa prendere in mano i propri sogni o paure e, in chiave simbolica, realizzarli o sconfiggerle»⁴⁴². Oltre all'importanza che il burattino ricopre nel fenomeno del Doppio, Garrabe valorizza il momento della messa in scena; il burattino, infatti, rappresenta simbolicamente il soggetto che l'ha costruito. Oltre a ciò, il momento della drammatizzazione è molto importante perché, non solo permette l'espressione dei conflitti interni, ma consente anche la risoluzione degli stessi. «A partire dalla fabbricazione di un personaggio si ottiene una proiezione della persona e dei suoi conflitti»⁴⁴³. Garrabe, a tal proposito, individua che nella maggior parte dei casi i personaggi rappresentano un'immagine ideale del creatore; avremo modo di approfondire ulteriormente la valenza educativa e formativa di ciò nel capitolo successivo.

⁴⁴² R. Schön, Op. cit., p. 56.

⁴⁴³ J. Garrabe, F. Bedos, S. Moinard, L. Plaire, Op. cit., p. 5.

L'utilizzo del burattino permette quindi, a soggetti di qualsiasi età, di esprimere i propri conflitti attraverso una forma che ne facilita la presa di coscienza.

«Recitare utilizzando i burattini è un gioco. È giocando che l'individuo, bambino o adulto, è capace di essere creativo e di sperimentare la sua personalità tutta intera. È solamente essendo creativo che l'individuo scopre il Sé»⁴⁴⁴.

Nel teatro dei burattini, inoltre, uno degli elementi fondamentali è la manipolazione. Il burattino, da semplice oggetto, diventa così un essere animato.

«Questo passaggio, vissuto sia dallo spettatore che dal manipolatore, costituisce un elemento fondamentale; nello spettacolo di burattini l'essere umano, indipendentemente dal proprio ruolo, manifesta gusto nel vedere gli oggetti prendere vita»⁴⁴⁵.

Questa citazione mi permette di affermare che gli spettacoli dei burattini richiamano un ulteriore elemento importante: il pensiero animista. L'animismo infantile, precisa Piaget, «è la tendenza a concepire le cose come viventi e dotate di intenzione»⁴⁴⁶. Gli oggetti che effettuano una determinata attività sono, cioè, visti come viventi, dotati della capacità di movimento e anche di coscienza. Il bambino vive una dissociazione fra mondo soggettivo e mondo oggettivo; essa sconfinava fra il reale e l'immaginario, rafforzando l'illusione che anche il burattino sia un oggetto dotato di una propria autonomia.

Ciascuno di noi ha la capacità di attribuire un'anima agli oggetti e, se a riguardo l'adulto manifesta preconcetti, per il bambino tutto ciò è normale. È, infatti, consuetudine parlare di pensiero ingenuo in riferimento agli uomini primitivi o ai bambini. L'animismo è visto come una caratteristica infantile poiché implica la presenza della fantasia. A differenza di quanto comunemente si pensa, anche gli oggetti e le cose collocate nel mondo non sono riducibili solo a ciò che oggettivo; possono, infatti, assumere le caratteristiche che ognuno vede riguardo ad esse.

⁴⁴⁴ R. Schön, Op. cit., p. 64.

⁴⁴⁵ A. Bagno, intervista personale, 2017.

⁴⁴⁶ J. Piaget, *Six études de Psychologie* [1964], trad. it. (a cura di) E. Zamorani, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Roma 2000, p. 14.

«L'animismo permette al bambino di costruirsi una rappresentazione mentale del mondo e di costruirsi un immaginario basato sulla percezione. Ciò gli consente di liberarsi dalle immagini primarie per arrivare a uno sviluppo ulteriore delle rappresentazioni mentali riguardo le cose che lo circondano»⁴⁴⁷.

L'adulto si pone, infatti, in una situazione di difesa rispetto all'oggetto: per difendersi dall'oggetto, prende, cioè, le distanze da esso volendo conferire al mondo animistico una razionalità. L'animismo, dunque - sfuggendo dai criteri della razionalità- risponde più alla parte affettiva che a quella cognitiva. Per spiegare il mondo che ci circonda, infatti, la logica non è sufficiente. L'animismo si presenta in maniera innata e accompagna l'uomo per tutto il corso della sua esistenza. Anche il burattino rientra in questa concezione animistica; gioco e animismo ad esso collegati sono presenti fin dalla prima infanzia. Inizialmente i bambini succhiano le proprie dita, dopo qualche mese si divertono giocando con dei pupazzetti: con questi oggetti sviluppano un rapporto importante. Essi vengono, appunto, chiamati oggetti transizionali, oggetti che non fanno parte del corpo del bambino ma non possono neanche essere definiti completamente appartenenti alla realtà esterna.

«Questo è possibile perché la madre, inconsapevolmente, si adatta ai bisogni del bambino, gli concede l'illusione che ciò che egli crea appartiene al reale. Solo successivamente, con gradualità, dissuaderà il bambino da questo senso di onnipotenza»⁴⁴⁸.

Gli oggetti transizionali concedono, quindi, al bambino l'idea che vi sia una realtà esterna corrispondente alla sua capacità di creare. Il compito della madre è dare inizialmente l'opportunità di questa illusione e, solo successivamente, disilluderla per preparare il bambino alle frustrazioni della vita. Il burattino, in quanto gioco teatrale, è collocabile in quest'area di esperienza; la quale, nella vita adulta, lascerà il posto all'arte, al lavoro creativo e all'immaginazione. L'oggetto transizionale perde valore man mano che si sviluppano gli interessi culturali, senza però venir dimenticato. Nell'infanzia quest'area intermedia, fondamentale per creare un rapporto fra bambino e

⁴⁴⁷ J. Piaget, Op. cit., p. 23.

⁴⁴⁸ Ivi, p. 54.

mondo, viene colmata con il gioco. Durante il gioco, il bambino mette in atto delle dinamiche che gli permettono di tenere sotto controllo le proprie pulsioni.

«Per controllare ciò che è al di fuori di sé bisogna fare le cose, non semplicemente pensare o desiderare di farle. Giocare vuol dire fare. Tra entrare in rapporto con l'oggetto e fare uso dello stesso ci sono delle differenze»⁴⁴⁹.

Così scrive Winnicott in riferimento al fatto che per entrare in rapporto con l'oggetto il soggetto deve consentire l'avvenire di cambiamenti interni a sé:

«l'oggetto assume infatti particolari significati grazie ai meccanismi di proiezione e di identificazione. L'oggetto arricchisce cioè i sentimenti del soggetto e ciò provoca un maggiore coinvolgimento dello stesso»⁴⁵⁰.

L'entrare in rapporto con un oggetto significa, conseguentemente, vivere un'esperienza soggettiva; utilizzare un oggetto, contrariamente, presuppone l'entrare in contatto con l'oggetto che esiste come realtà e non come proiezione individuale.

«L'angoscia causata dalla separazione con la madre viene colmata dallo spazio potenziale del gioco creativo, che utilizza i simboli e tutto ciò che porterà l'individuo ad elaborazioni mentali e a interessi nella vita culturale»⁴⁵¹.

Grazie all'utilizzo dei burattini il bambino potrà, dunque, mettere in atto la propria creatività dando voce e movimento ad essi.

⁴⁴⁹ D. W. Winnicott, Op. cit., p. 3.

⁴⁵⁰ A. Bagno, intervista personale, 2017.

⁴⁵¹ D. W. Winnicott, Op. cit., p. 83.

Il burattino: per una “pedagogia incarnata”

I fenomeni psicopedagogici appena analizzati permettono di sostenere che il burattino è un valido strumento da impiegare per una “pedagogia incarnata”⁴⁵². Con tale termine mi riferisco alla pedagogia come ad un sapere composto da un insieme di diversi tipi di conoscenze e di pratiche, le quali - ruotando attorno al valore educativo e formativo dell’esperienza corporea, psichica, sociale ed emotiva- coinvolgono in modo olistico il soggetto che le esperisce. In questa prospettiva, il sapere pedagogico incarnato - basato sull’educazione, la formazione, la socializzazione e la cura- si concentra sulla presenza, sull’ascolto e sulla competenza. Parafrasando Gamelli, la pedagogia incarnata mira ad essere “un cambiamento di postura”. In pedagogia, differentemente dal significato biomeccanico⁴⁵³, il termine postura, è il risultato di un apprendimento globale, collegato al modo in cui le intenzioni, le emozioni e le motivazioni o la direzione dell’azione sono organizzate mentre l’azione è ancora in corso; pertanto, è un termine correlato ad un’azione dinamica.

Identificare i confini specifici della “pedagogia incarnata” non è facile perché si trova in un incrocio di diverse discipline e approcci teorici e pratici. La coscienza della postura corporea non è solo la coscienza che una mente può avere del corpo, ma include anche la coscienza incarnata che un essere vivente dirige verso il mondo e la sua esperienza precedente. Pertanto, il cambiamento di postura non è solo una questione individuale: ha una dimensione più ampia che include tutti i riferimenti esperiti del soggetto⁴⁵⁴ o determinati dai dispositivi nella loro complessità. La “pedagogia incarnata”, in sintesi, mira a coltivare, prendersi cura e arricchire la consapevolezza della nostra postura: risultato incarnato del nostro modo di rimanere in relazione con noi stessi e con il mondo. Ma come è possibile lavorare sulla propria “postura”? Secondo Gamelli⁴⁵⁵, vi sono diverse modalità. La prima consiste nel coltivare una visione

⁴⁵² Cfr. I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

⁴⁵³ Nella sua definizione tradizionale biomeccanica, la postura è la configurazione statica di un corpo nello spazio e la relazione relativa che si verifica tra i suoi segmenti.

⁴⁵⁴ Cfr. P. Maccagno, *Lungo lento. Maratona e pratica del limite*, Quodlibet, Macerata 2015.

⁴⁵⁵ Cfr. I. Gamelli (a cura di), *I laboratori del corpo*, Libreria Cortina, Milano 2009.

estetica⁴⁵⁶. L'educazione estetico-artistica non consiste nell'effettuare, sporadicamente attività o laboratori a lato di altre attività. Essa, invece, diviene lo stile metodologico dell'educare, capace di permeare tutta l'attività educativa⁴⁵⁷. Poiché alcune persone pensano che l'estetica sia solamente la disciplina che si occupa del bello, dove "bello" necessita di spiegazioni, è utile spendere alcune parole in merito. Alexander Gottlieb Baumgarten⁴⁵⁸, dando inizio all'Estetica come teoria della conoscenza sensibile, dimostrò, a tal riguardo, come accanto alla verità scientifica, logica e matematica che caratterizzano il *lógos* teoretico e tecnico della nostra società ci sia anche una verità poetica, retorica e storica.

«Abitando il mondo l'uomo lo segna e lo di-segna per dargli un senso in cui sia possibile leggere l'alto e il basso, il fuori e il dentro, la destra e la sinistra. Senza segnaletica queste distinzioni non si danno, senza distinzioni non si dà ordine, senza ordine non si dà mondo in comune»⁴⁵⁹.

La dimensione estetica si rifà anche alla concezione fisica dei sensi e della percezione; parafrasando Dallari⁴⁶⁰, fare esperienza dell'arte significa sentirla con i sensi e con la sensibilità e questo diviene commento, discorso, scambio e cultura. L'estetica, dunque, permette di seguire con sensibilità "le ragioni del cuore" di Pascal e partecipare attivamente - e consapevolmente- ad un processo culturale di continuo rinnovamento

⁴⁵⁶ Fu il filosofo tedesco Alexander Baumgarten, nel 1735, a parlare di estetica, riguardo al significato etimologico di "conoscenza attraverso i sensi". In greco *αἰσθητικός* è legato al verbo *αἰσθάνομαι* che significa, appunto, percepire.

⁴⁵⁷ Parafrasando Gamelli, l'esperienza estetica è uno *choc*, un trauma collegato alle categorie di vertigine, incognita e stupore. Ad essa sono collegate le esperienze emotive e del sentimento. Significativo notare, anche, che tali categorie si attivano nel momento in cui il corpo viene coinvolto direttamente nell'esperienza.

⁴⁵⁸ Baumgarten conia il termine *aesthetica* dalla radice greca *aisth* e dal verbo *aisthanomai*, cioè rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi. L'estetica è la scienza della cognizione sensitiva: il modo, cioè, di conoscere la realtà e il mondo mediante i sensi. Baumgarten, a riguardo, distingueva nell'uomo due modi di conoscere: da un lato l'approccio logico e intellettuale alle cose, la conoscenza razionale; dall'altro quello estetico, concepito come *scientia cognitionis sensitivae*. L'impostazione di Baumgarten influenzò la gnoseologia di Immanuel Kant. Dopo essere stata accantonata durante il Romanticismo, venne ripresa da Benedetto Croce ma da lui interpretata a modo proprio. L'estetica, infatti, fu presentata da Croce come punto di partenza dell'intuizione idealistica, vale a dire come facoltà dello spirito.

⁴⁵⁹ U. Galimberti, *Parole nomadi, lemma: Simbolo*, Feltrinelli, Milano 1994, pp. 42-43.

⁴⁶⁰ Cfr. M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erikson, Torino 2005.

dei linguaggi, degli apparati simbolici e delle rappresentazioni interiori o del mondo; ciò include anche la sensibilità propria di cui ciascuno di noi deve alimentarsi - di apparati simbolici (artistico-visivi, letterari, musicali, matematici, ecc.)- attraverso un continuo e mai concluso processo di alfabetizzazione. Questo non significa apprendere o condividere una spiegazione nel testo visivo, letterario o musicale; si tratta, invece, di giungere al livello estetico della comprensione⁴⁶¹.

Secondo Anceschi⁴⁶², il compito dell'estetica può coincidere e sovrapporsi con il compito della pedagogia. Occorrerebbe, innanzitutto, fare familiarizzare i bambini con le pratiche e con i linguaggi dell'arte. Affermare ciò non significa dire che bisognerebbe smettere di insegnar loro la vita e le opere degli artisti, ma cercare di introdurli nei processi creativi, intellettuali e immaginativi, mediante l'esperienza diretta. L'opera d'arte diventa in questo modo un materiale didattico prezioso per sensibilizzare, alfabetizzare e costruire l'immaginario. Ciascuna persona, oggi, è circondata da materiale visivo e audiovisivo e fra le innumerevoli cose viste e sentite si hanno poche occasioni per effettuare una riflessione critica che collochi la persona in una posizione attiva. Introdurre l'arte - intesa come dimensione estetica- nella didattica, dunque, permette di fornire modalità di lettura e di osservazione del mondo capaci di contrastare la sovraesposizione sommaria di stimoli a favore della qualità. Questo permette di aiutare i soggetti in formazione continua, bambini o adulti che siano, nel vedere il mondo, costruirlo e progettarlo con lenti osservative rese interessate, creative e critiche, per mezzo - proprio- dell'esperienza dell'incontro con l'arte. L'arte, infatti, oltre a sollecitare la sensibilità, crea conoscenza del mondo, forma il modo di immaginare e di pensare, così come influenza il modo in cui ciascuno vede e interpreta se stesso e il mondo.

«Estetica e logica non possono, dunque, essere separate, poiché ogni volta che proviamo una sensazione e facciamo una scoperta emozionante, aggiungendo una figura e un po' di conoscenza al nostro mondo interiore e alla nostra identità personale, sentiamo il bisogno di inquadrare quella nuova esperienza e quella nuova figura nell'universo delle nostre conoscenze

⁴⁶¹ Comprendere significa *con-prendere*: prendere dentro di sé, sia con il cuore, sia con la mente. Cfr. M. Dallari, *Educare all'arte*, Electa, Firenze 2006.

⁴⁶² Cfr. L. Anceschi, *Le poetiche del Novecento in Italia*, Paravia, Torino 1972.

precedenti, nella nostra visione del mondo, all'interno del nostro sistema di rappresentazioni. [...] Questo modo di pensare l'arte e la sua didattica, che diviene poi, a sua volta, modo di pensare il mondo, è dunque in sintonia con il pensiero del filosofo e pedagogo americano John Dewey, che non identifica l'arte negli oggetti, nei testi, nelle opere, ma nel suo essere esperienza. Nel suo testo *Art as experience* Dewey sottolinea come l'approccio all'arte non possa ridursi al solo tentativo di dare un ordine definitivo (filologico, storico, classificatorio) a una materia che per sua natura è varia, mobile, complessa, né riferirsi a un'arte estatica, capace di ricondurci, attraverso la contemplazione delle opere, in prossimità della dimensione ideale del Bello e del Sublime. L'arte di Dewey è all'opposto, poiché attraverso l'arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affacciarsi del pensiero intorno a essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza»⁴⁶³.

L'imparare facendo, l'esperienza diretta, il fare con le proprie mani, l'integrazione circolare e continua fra pratica e teoria - alla base dell'alternanza formativa- il laboratorio di Dewey, sono tutti concetti, dunque, che si presentano anche parlando di "pedagogia incarnata", la quale si avvale del contributo del burattino e degli spettacoli-laboratori ad esso connessi. Questi concetti, fondamentali nell'educazione estetica vengono, poi, ripresi da Dallari.

«Vivere un rapporto corretto con l'arte significa intenderla non come un dato ma come un processo. Per questo sono convinto che l'approccio didattico più corretto all'arte vada pensato e realizzato nella forma del laboratorio. Il laboratorio, grazie alle chiavi di lettura, alle strategie d'approccio e ai materiali d'uso che vengono rinnovati e reinventati per ciascuna mostra, ciascuna occasione, ciascun progetto, non vuole creare esperti d'arte, ma persone capaci di utilizzare e condividere l'esperienza dell'arte. Il senso dell'esperienza dell'arte diviene così senso per noi, capace di suggerirci nuovi modi di guardare non soltanto l'arte, ma anche noi stessi e il mondo che ci circonda. [...] Il laboratorio è luogo di ricezione e produzione di saperi e di testi culturali. È anche luogo di elaborazione e costruzione delle identità personali dei protagonisti. Nel momento in cui diviene attivo, il laboratorio parte dalle storie soggettive e dai vissuti, cosicché la produzione di ricerca che vi si compie è sempre una ricerca autobiografica e

⁴⁶³ M. Dallari, *Quando le parole si stringono alle immagini. Arte: cosa, come e perché*, in «Encyclopaedia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione», 2011, n. 30, p. 67.

ciascuno dei lavori prodotti, soggettivamente o in gruppo, diviene anche una testimonianza di identità, di scelte e di stili e mette il sapere a disposizione delle biografie, [...] il lavoro svolto diviene funzione di queste anche quando, com'è necessario e inevitabile che ciò avvenga, l'attività viene organizzata per gruppi e sottogruppi. Perché ciò possa accadere occorre però una condizione culturale ineludibile: la capacità, da parte dell'educatore insegnante, di frequentare l'universo simbolico dell'arte e delle narrazioni contemporanee, non solo come strumento didattico, ma come abitudine personale e ingrediente della qualità della propria vita. La capacità, l'abitudine, il piacere della frequentazione artistica e poetica in ogni sua forma, da parte dell'insegnante dovrebbero essere, forse prima di molti altri requisiti oggi considerati professionalizzanti, caratteristica degli appartenenti alla comunità di chi si occupa di educare e trasmettere questo tipo di sapere. D'altra parte chi non ha frequentazioni poetiche, letterarie e artistiche è un soggetto dalle risorse limitate non solo dal punto di vista cognitivo ma anche esistenziale, che spesso non sa pensare l'esistenza sua e altrui al di fuori dei binari dell'inerzia e del senso comune, che quando pensa l'amore usa schemi rudimentali e stereotipi perché non ne conosce le mille variazioni, e quando soffre non sa come cavarsela e si chiude in sé, perché non sa dialogare e raccontare il dolore rappresentandolo attraverso l'attrezzatura metaforica, simbolica e concettuale rubata all'universo dell'arte e delle narrazioni. E questa capacità, questa abitudine, forse, costituisce il contenuto e l'esempio più importante che un educatore dovrebbe saper offrire ai suoi alunni»⁴⁶⁴.

Nella "pedagogia incarnata", quindi, è importante considerare la condizione estetica che apre alla possibilità di conoscere attraverso i sensi. Oltre alla vista, all'olfatto, all'udito, al tatto e al gusto, vi sono il senso dell'equilibrio, della temperatura, del dolore, del movimento, della propriocezione o consapevolezza del proprio corpo e così via; inoltre, la percezione sensoriale, la cognizione e l'azione non sono sequenziali, ma simultanee.

«Un ruolo determinante nel comporre il quadro della prima esperienza umana si deve senz'altro attribuire ai cinque sensi: vedere, sentire, toccare, gustare, odorare. L'affermazione, tuttavia è tanto intuitiva e banale quanto insoddisfacente. Senza approfondire la questione come meriterebbe anche per la complessità neurofisiologica che la caratterizza, basta ricordare, per comprenderlo, l'apologo della statua, raccontato dal pur sensista settecentesco Étienne Bonnot

⁴⁶⁴ M. Dallari, Op. cit., 2011, pp. 67-68.

Condillac, nel 1754⁴⁶⁵. All'inizio l'uomo era una statua di marmo, fredda, senza movimento, passiva. Non poteva né vedere né sentire, ma semplicemente stare. Come una pietra. Dio ne ebbe pietà. Decise di regalargli la vista perché si potesse fare un'idea del mondo. Ma per lei, grazie alla vista che non poteva, per definizione, che vedere, sempre, anche di notte o ad occhi chiusi, i contenuti delle sue percezioni visive non avevano senso. Erano solo macchie, linee, spessori, ecc., autosemantiche: chiuse in se stesse, che non rimandavano ad altro. Dio, allora, le aggiunse anche l'udito. Ma la situazione della statua non cambiò. Arricchì le percezioni visive con quelle uditive. Ma i rumori che le orecchie non potevano non sentire anche quando ci fosse stato il massimo silenzio non dicevano nulla di più dell'essere i rumori che erano. Inoltre, non mostravano connessioni coordinate e dotate di senso con le percezioni visive. Due serie che andavano per conto loro, disarmoniche, ciascuna autarchica. Decise, allora, di completare l'opera regalandole anche il tatto, l'olfatto e il gusto. Niente ancora di qualitativamente diverso. La statua non "stava" più soltanto, vedeva, sentiva, toccava, odorava, gustava, ma alle macchie e alle linee insensate e disparate, si aggiunsero rumori, sfregamenti, odori, gusti dei cibi, paesaggi, ecc., altrettanto insensati e tra loro disparati. La confusione continuava a regnare sovrana, perciò, perché ogni fenomeno stava a sé e non trovava relazioni armoniche e integrate con gli altri. La statua non poteva essere ancora contenta. Dio pensò, a questo punto, di avere a che fare con una creatura ingrata. Ma gli venne in mente di aggiungere ai cinque sensi i movimenti volontari ed esploratori dei muscoli dell'intero corpo, ciò che i tedeschi circa tre quarti di secolo dopo Condillac, sempre in un'ottica materialistica, chiamarono *Muskelsinn*: il senso muscolare. Ciò che molti hanno poi chiamato il sesto senso: il senso motorio dell'equilibrio che manteniamo, mentre ci muoviamo»⁴⁶⁶.

L'illuminista Condillac, con la sua teoria gnoseologica, riflette così sull'importanza dei sensi. L'uomo, infatti, si relaziona con l'ambiente a partire dai sensi. Ma i sensi e le percezioni di soli non bastano perché generano passività. Introduce, quindi il sesto senso, senso che collega e sintetizza, facendo avere al soggetto una visione e una percezione unica.

«Dio, allora, vide che la statua era diventata l'uomo riconoscente che anch'egli si aspettava. Grazie al senso interno dell'equilibrio e del movimento l'uomo riusciva, infatti, ad arricchire le

⁴⁶⁵ Cfr. É. Bonnot Condillac, *Trattato sulle sensazioni* [1754], trad. it. (a cura di) G. Vidiano, *Opere*, Utet, Torino 1976.

⁴⁶⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 52-53.

conoscenze derivanti dalle percezioni dei cinque sensi (e non solo quelle, ma anche quelle interne e profonde propriocettive), e a trasformarle armonicamente nell'unità del suo corpo che, adattandovisi, interagisce con l'ambiente, nel tempo e nello spazio. Fino al punto che, per esempio, grazie alle cellule super specializzate poste nella retina, l'uomo "avverte" il movimento di persone e cose che si stanno allontanando o spostando lateralmente. Che il movimento, e non soltanto quello di traslazione assicurato dalle gambe, ma, appunto, il movimento fluido ed adattivo che anima ogni parte del corpo vivo, sia stato, del resto, quanto ha distinto dalle origini, l'umano dall'inorganico o da un simil umano artificiale è una consapevolezza antica, coltivata fin dai miti più primitivi oltre che, subito dopo nella filosofia»⁴⁶⁷.

Quindi, è proprio grazie al senso interno dell'equilibrio e del movimento, che l'uomo riesce ad integrare le percezioni dei cinque sensi e a mutarle armonicamente. Il corpo di ciascuno di noi, cioè, si adatta nella sua unità e interagisce con l'ambiente, nello spazio e nel tempo; così l'esperienza si arricchisce. A tal ragione - come analizzato nel paragrafo relativo all'*embodied knowledge*- quando osserviamo⁴⁶⁸ qualcuno che compie un'azione, coinvolgiamo la stessa parte del nostro cervello che si attiva quando eseguiamo l'azione. Il successo di ogni apprendimento, pertanto, è legato alla coesistenza di osservazione e azione: ciò che la persona può imparare in questo modo è, infatti, superiore a quanto è possibile insegnare secondo il modello tradizionale di insegnamento e apprendimento.

Il percorso estetico della "pedagogia incarnata", ebbene, si collega all'utilizzo dei burattini poiché, questo tipo di teatro è sempre sia un luogo di azione sia un luogo di parola; il quale ruota attorno alle categorie: parola, corpo, spazio, tempo. Il teatro dei burattini, precisamente, è una grande metafora dell'educazione⁴⁶⁹.

«Nel teatro dei burattini, così come in educazione e formazione, più dei luoghi in cui si sviluppa la reciproca conoscenza, più degli edifici in cui si trovano, più dei contenuti e delle metodologie, è la stessa struttura che li rende così intrecciati. Una struttura caratterizzata dalla

⁴⁶⁷ G. Bertagna, Op. cit., 2014, p. 54.

⁴⁶⁸ Cfr. C. Sinigaglia, G. Rizzolatti, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

⁴⁶⁹ Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, (a cura di) F. Antonacci, F. Cappa, FrancoAngeli, Milano 2001.

danza relazione incarnata tra le persone che sono coinvolte con loro, dall'intreccio delle loro voci e dall'incontro dei loro corpi. L'ascolto e la presenza sono competenze fondamentali sia dell'insegnante che dell'attore, nonché la capacità di improvvisare sul palco, di prendere elementi dal contesto e di trasformarli nella rappresentazione teatrale»⁴⁷⁰.

Un'ulteriore caratteristica che accumuna la “pedagogia incarnata” e il teatro dei burattini è la prospettiva narrativa. Come precedentemente analizzato, corpo e parole, azione e riflessione, esperienza e rielaborazione discorsiva dell'esperienza sono connessi in ogni pratica educativa autentica. Educazione e formazione non sono definibili solamente come questioni intellettuali basate su discorsi; esse sono, invece, atti reali caratterizzati da pratiche. Separando corpo e linguaggio, infatti, si compromette l'esito di un processo di allenamento sensibile al corpo⁴⁷¹. La parola, anche nella sua immediatezza, è sempre un atto successivo alla realizzazione di un'esperienza. L'esperienza, il corpo, la parola, l'azione e la simbolizzazione sono, così, legati nella relazione educativa e formativa attraverso un processo di contaminazione reciproca: dunque, ogni narrazione è sempre una relazione e, in particolar modo, una relazione incarnata. Ogni narrazione e ogni forma di insegnamento-apprendimento è profondamente intrecciata con la vita fisica vissuta del narratore. Ecco che nella prospettiva della “pedagogia incarnata” è fondamentale che lingue diverse possano incontrarsi e intrecciarsi.

Per concludere questo ragionamento, risulta fondamentale ribadire l'importanza dell'educazione del corpo. Riprendendo il concetto di esperienza di “essere un corpo” - introdotto da Piaget - mi è così possibile valorizzare il vissuto corporeo dell'esperienza: un processo tonico-espressivo ed emozionale del corpo nel suo incontro con gli altri e con il mondo⁴⁷². Utilizzare i burattini in contesti psicopedagogici significa, quindi, mettere al centro dell'attenzione il soggetto e, con il soggetto, il suo corpo: di attuare, cioè, il “sentimento motorio”⁴⁷³. La creazione e l'utilizzo dei burattini permettono,

⁴⁷⁰ A. Bagno, intervista personale, 2020.

⁴⁷¹ Cfr. I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Libreria Cortina, Milano 2011.

⁴⁷² Cfr. G. Chiavazza, *Psicoterapia e psicomotricità: il territorio, le mappe, i percorsi*, in «Psicomotricità», vol. 13 (3), novembre 2009, pp. 5-11.

⁴⁷³ Cfr. A. Zatti, *Il sentimento motorio*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

infatti, che si sviluppi un intreccio di relazioni fra sensi, corpo e psiche - l'interazione fra funzioni motorie, sensoriali e cognitive è alla base della psicomotricità. Zatti, afferma che la nozione di psicomotricità si può articolare attraverso quattro "S".

«Intendiamo con corpo *somatico* la biologia e la fisiologia del corpo vivente; con corpo *semiotico* quelle espressioni del corpo che lo collegano direttamente a una matrice culturale, sia perché il corpo ne diventa rappresentante, sia perché si asseconda ai dettami culturali; con corpo *simbolico* si indica invece il corpo al di qua della culturalizzazione, impresa assai esposta a critiche (ma, vale la pena lasciare un margine di riflessione su come i corpi degli esseri umani compartecipano nei diversi contesti culturali, problemi e questioni comuni: nascere, cambiare/trasformarsi, morire ecc). Con corpo *spirituale*, il meno indagabile, si vuole comunicare come anche il corpo costituisca una via per la spiritualità, come del resto molte discipline filosofico-religiose hanno da secoli segnalato»⁴⁷⁴.

La valorizzazione del corpo - sia in educazione che in terapia- è, dunque, fondamentale perché permette di educare a convivere, ad essere autonomi e a favorire l'assunzione di una libertà responsabile. In questo modo ciascuno si può realizzare come persona capace di scegliere, agire, solidarizzare o assumersi la paternità e la maternità delle conseguenze ai propri atti, così da apprendere dagli errori e dirigere la propria azione nel mondo in modo innovativo. Il burattinaio può essere, così, paragonato ad un educatore psicomotricista, infatti, «la pratica educativa che esso svolge consiste in un mestiere che si fa con gli altri dove non possono mancare conoscenze socio-politiche, alleanze educative e una sintonia di linguaggi»⁴⁷⁵.

Il corpo, poi, rappresenta una componente fondamentale anche nei progetti educativi e formativi che prevedono il gioco con i burattini. «I *frame* di gioco sono i migliori contesti entro i quali imparare a usare il piacere nelle sue diverse sfaccettature e per entrare nei panni dell'altro»⁴⁷⁶. Sempre leggendo il testo di Zatti emergono tre elementi che contestualizzano la psicomotricità all'interno dell'ambito educativo. Il primo anello della psicomotricità è il gesto, schema motorio semplice che si attiva, integra e amplia all'interno di un ambiente; esso costituisce l'impalcatura della

⁴⁷⁴ A. Zatti, Op. cit., pp. 23-24.

⁴⁷⁵ A. Bagno, intervista personale, 2017.

⁴⁷⁶ A. Zatti, Op. cit., 2013, p. 53.

competenza motoria di un individuo. Segue poi l'atto, gesto a cui è stata data una finalizzazione. Nell'atto compare la soggettività individuale, è quindi necessario presupporre che esso rappresenti un gesto consapevole. Il piano successivo è l'azione, alla quale si attribuisce un'intenzionalità più articolata per raggiungere uno scopo preciso. Qui la soggettività individuale è coinvolta maggiormente. In pedagogia l'azione umana - insieme all'intenzionalità e al *lógos*- è lo specifico dell'uomo e lo differenzia da ogni altro essere vivente. Dopo questa premessa ritengo che anche i burattini possano venire utilizzati in psicomotricità; i tre elementi sopradescritti si possono infatti ritrovare anche all'interno di un laboratorio- spettacolo di burattini. Interessante, a tal riguardo, è anche riprendere Tommaso d'Aquino⁴⁷⁷,

«molte cose avvengono in noi e sono fatte da noi in maniera inconsapevole e automatico-meccanico-organica. E se avvengono in noi o le facciamo noi perfino in modo consapevole sono, tuttavia, in ogni caso determinate dall'interazione con processi naturali fisici e psichici che ci costringono a subire ciò che ci accade e a fare ciò che facciamo. [...] La prima condizione tomista è che ci sono atti che avvengono nell'uomo (per esempio le funzioni fisiologiche e quelle meccaniche) o che sono eseguiti attivamente e consapevolmente dall'uomo (per esempio, tutti quei gesti non solo fisici, ma anche pulsionali e sentimentali afferenti alla cura, allo sviluppo, all'addestramento, al modellamento, ecc., della prole o ai rapporti con i suoi simili) che non riescono ad allontanarsi in maniera decisiva da quelli che avvengono negli automi e che sono adottati anche dagli esseri viventi superiori. Sono in altri termini, nel linguaggio tomista *actus hominis*: atti dell'uomo compiuti dall'uomo, magari anche esclusivi dell'uomo, [...] ma comunque "causati" anche in lui in maniera necessaria come accade alle "operazioni" eseguite dalle macchine e ai "comportamenti istintuali" tipici degli animali. [...] L'uomo sarebbe, infatti, l'unico essere capace di veri e propri *actus umani*, ovvero di atti che non solo avvengono in maniera non differente da come possono avvenire ed essere eseguiti da altri esseri viventi e che sono osservabili da chiunque con apposite attenzioni e strumentazioni, ma che sono esclusivi *dell'uomo* e qualitativamente suoi, di nessun essere vivente che non sia sé. [...] Aristotele⁴⁷⁸ aveva già precisato che non si sarebbero potuti assimilare ad "atti umani"

⁴⁷⁷ Cfr. Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q. 1, a. 1, c.; Tommaso d'Aquino, *De veritate*, q. 1, a. 4.

⁴⁷⁸ Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea* I, 9, 1099 b 32-1100 a; VII, 5, 1147 b 3; V, 10, 1135 a 19; III, 1, 1109 b 30; *Etica eudamia* 12223 a 11; 1225 b 26-28; *Grande etica* 1189 a 1-4; *Metafisica* 980 b 25-28; *Dell'anima* 434 a 5-9; *Il mondo degli animali* VI, VII.

non solo le “operazioni degli automi meccanici, ma anche i comportamenti adottati dagli animali, e per lui, nemmeno quelli che si osservavano nei bambini, oppure negli ubriachi o nei sonnambuli»⁴⁷⁹.

Infatti, gli atti dell'uomo sarebbero quegli atti che scaturiscono dall'intenzionalità e dal *lógos*, avvengono nell'ambito della coscienza e dell'autocoscienza, sono azioni libere, responsabili e, a differenza degli atti dell'uomo, richiedono tempo per decisioni e valutazioni. Dunque, l'uomo è l'unico essere vivente che, nel suo agire nel mondo, può essere sia attivo che passivo. Attivo perché compie atti umani in libertà, responsabilità, *lógos* e intenzionalità; passivo perché compie atti dell'uomo e non è solamente un essere che “pone”, ma può a sua volta “essere posto” da vincoli e pressioni che non dipendono da lui. Ciò che fa compiere al soggetto gli atti dell'uomo sono i dispositivi, delle realtà che si impongono sull'uomo costringendolo a compiere atti dell'uomo e non atti umani, ovvero l'uomo più che agire, subisce passivamente⁴⁸⁰. Questa digressione diventa utile per presentare un'interessante trasposizione tra “atto dell'uomo” e costruzione-animazione del burattino. La descrizione delle tre tappe individuate dalla terapeuta francese Colette Duflot mi aiuterà in quest'analisi⁴⁸¹.

Creazione. Partecipare ad un laboratorio di burattini consente a ciascuna persona di costruire un oggetto a cui darà poi vita. «Il laboratorio dovrebbe svolgersi in uno spazio predisposto all'interno del quale deve esserci tutto il materiale necessario per la costruzione del burattino»⁴⁸². Osservando i burattini prodotti durante i laboratori si potrà facilmente notare come ciascun costruttore abbia lasciato la propria impronta costruendo un burattino a sé somigliante. Sui burattini vengono, infatti, proiettate le rappresentazioni e gli aspetti consci o stereotipati che la persona ha di sé. È, poi, importante ricordare anche che la scelta della tecnica di costruzione dipende dalle capacità mentali e manuali dei soggetti coinvolti. Nei laboratori si tende a privilegiare la scelta dei burattini a bastone, in quanto, riprendendo il pensiero di Garrabe, questo tipo

⁴⁷⁹ G. Bertagna, Op. cit., 2010, pp. 259-261.

⁴⁸⁰ I dispositivi possono essere di quattro diversi tipi: naturali, artificiali, familiari, comunitari. Cfr. G. Bertagna, Op. cit., pp. 244-350.

⁴⁸¹ Cfr. C. Duflot, *L'utilisation de la marionette in différents modes de prise en charge: rééducation thérapie*, in «Marionette et Thérapie», Paris, n. 30/2004, pp. 3-60.

⁴⁸² C. Duflot, *Des marionettes pour le dire*, Hommws et perspectives Ed., Marseille 1992, p. 34.

di tecnica è «di rapida fabbricazione, semplice manipolazione e fa assumere un ruolo attivo al manipolatore»⁴⁸³. Oltre alla tecnica, bisogna prestare attenzione anche alla scelta del materiale che verrà utilizzato; esso varierà a seconda dell'età dei soggetti. Con i bambini o gli anziani si privilegia l'utilizzo della cartapesta, mentre con gli adolescenti o gli adulti si utilizzano anche tecniche più complesse come il modellare il gommapiuma o l'intagliare il legno. Anche la componente estetica è importante. L'utilizzo di materiali di qualità comporta la realizzazione di lavori belli e che soddisfano maggiormente i loro creatori. Un esempio banale, ma importante per capire questa affermazione, è quello delle tempere utilizzate. Se per risparmiare verranno acquistate tempere scadenti i colori saranno meno brillanti e anche l'espressività del personaggio ne risentirà negativamente. È fondamentale ricordare, però, che i burattini realizzati in contesti terapeutici non rispondono ai canoni estetici del bello e del brutto. Come poc'anzi analizzato riguardo la dimensione estetica, bello sarà il burattino realizzato con creatività e attenzione secondo le possibilità proprie di ciascuno. Dopo aver costruito il proprio burattino bisogna creare il personaggio e attribuirgli un'identità.

Animazione. L'animazione è il secondo momento fondamentale nel laboratorio di burattini; momento nel quale, fra i partecipanti, viene a crearsi un clima di collaborazione che permette la socializzazione. Fondamentale, in questa tappa, è lo spazio riservato all'animazione: per quanto riguarda lo spettacolo dei burattini, la baracca funge da palcoscenico e luogo dove i burattini prendono vita. Dolci, definendo la baracca, parla di un luogo magico perché «produce l'incanto dello spettacolo e per questo deve essere rispettata: solo chi anima i burattini sarà autorizzato ad entrare»⁴⁸⁴. La baracca, dunque, produce un duplice senso di protezione perché, da un lato, dentro essa il burattinaio ha la sensazione di poter dire e fare qualsiasi cosa; dall'altro è intimorito, poiché ciò che c'è all'interno non è visibile e rappresenta il non conosciuto. Per evitare questa seconda possibilità è importante far familiarizzare le persone sia con i burattini che con la baracca, svolgendo alcune scenette allo scoperto - privando, cioè, la baracca dei teli. Nel momento dell'animazione, come ricorda Duflot, è bene seguire alcuni passaggi: inizialmente bisogna animare il burattino dando importanza alla presentazione del personaggio; successivamente si introducono delle brevi

⁴⁸³ J. Garrabe, Op. cit., p. 40.

⁴⁸⁴ M. Dolci, Op. cit., 1980, p. 136.

rappresentazioni mediante la comunicazione con un secondo personaggio e, infine, si entra in baracca per rappresentare lo spettacolo. Così facendo, la persona acquisisce familiarità e confidenza con la nuova situazione. Nel corso del laboratorio è possibile che i personaggi subiscano un'evoluzione o dei cambiamenti in base alla presa di consapevolezza dei propri creatori. Animare i burattini rappresenta, pertanto, un'occasione per lavorare sul proprio corpo poiché la manipolazione comporta l'attuazione di movimenti specifici.

«Il linguaggio del burattino è per forza semplice e diretto, richiede al manipolatore una partecipazione attiva. Costringe infatti l'animatore ad esprimere le sfumature essenziali dei movimenti secondo la sua sensibilità personale»⁴⁸⁵.

Il burattino, poi, fin quando non gli viene conferita dall'animatore, non possiede nessuna capacità espressiva. «È solo grazie al burattinaio, e alla complicità di questo con lo spettatore, che il burattino ha il potere di mettere in scena il reale»⁴⁸⁶. Interessante è notare come, seppure il burattino abbia una capacità molto limitata di movimento, può rappresentare ai nostri occhi vari movimenti: dall'atto di scrivere al creare oggetti. Questo è possibile perché l'animazione del burattino comporta una trasformazione radicale della realtà; Bensky spiega questo fenomeno affermando che «il teatro dei burattini dà luogo a una rappresentazione simbolica della realtà»⁴⁸⁷. Nel momento dell'animazione del burattino, quindi, ciascuno si trova di fronte all'esigenza di ricostruire il reale in modo che risponda alle proprie esigenze soggettive.

Spettacolo. Non tutti i burattinai, infine, concordano sull'effettuare lo spettacolo a conclusione del laboratorio. Visti i pareri contrastanti a riguardo, ho deciso di riportare brevemente quali sono le scuole di pensiero dei più grandi burattinai-terapeuti dei giorni nostri. Mariano Dolci sostiene che lo spettacolo deve essere effettuato solo per l'*équipe*, niente familiari o estranei. Anche Ursula Tappolet concorda, in quanto, secondo la burattinaia e psicoterapeuta, la terapia si svolge durante la creazione. La messa in scena di particolari dinamiche e il superamento di problemi, paure e resistenze avviene, infatti,

⁴⁸⁵ A. C. Gervais, *Marionette set marionettistes de France*, Bordas, Paris 1974, p. 35.

⁴⁸⁶ Ivi, p. 38.

⁴⁸⁷ R. D. Bensky, *Recherches sur les structures et la symbolique de la marionette*, Nizet, Paris 2000, p. 27.

durante la fase di creazione. Jean Garrabe ritiene, invece, che lo spettacolo è necessario in quanto rappresenta un momento gratificante per i partecipanti del laboratorio. Questi autorevoli pensieri discordanti mettono in luce, secondo me, che ancora una volta bisogna prestare particolare attenzione al tipo di utenza e saper adattare il lavoro alle specifiche esigenze. La filosofia della mia compagnia è che lo spettacolo sia - oltre un momento conclusivo del lavoro di gruppo- anche un momento di condivisione dove si saldano la relazione fra i soggetti e si riceve un riconoscimento dall'esterno. Riteniamo, comunque, sia fondamentale saper scegliere in base all'utenza.

TERZO CAPITOLO

IL BURATTINO NELL'EDUCAZIONE DEL BAMBINO

IL BURATTINO FRA PEDAGOGIA E INFANZIA

Il burattino viene culturalmente associato all'infanzia. L'infanzia è forse il periodo più ricco e denso di tutta l'esistenza umana; infatti, è in questo periodo della vita che si sviluppano le capacità cognitive e affettive, si entra in contatto con i dispositivi sociali che influenzano il comportamento e vengono apprese le norme necessarie all'inserimento nella società. La pedagogia dell'infanzia di oggi colloca le proprie radici nella *paideia*⁴⁸⁸. Tuttavia, la consapevolezza che questo periodo della vita abbia delle proprie specificità è relativamente recente. Anche nel passato i bambini erano sì oggetto di cura e attenzione: le testimonianze del mondo greco e romano sono numerose, persino in epoca preistorica si costruivano giocattoli; è, però, a partire dalla fine del '700 che nasce il "sentimento dell'infanzia"⁴⁸⁹. Si avvia, cioè, il riconoscimento

⁴⁸⁸ «La *paideia*, che contiene nella sua etimologia il termine *pâis* (= fanciullo), richiamò fin dalle origini la centralità dell'educazione e della formazione dei nuovi nati in quanto emanazione diretta della viva coscienza normativa d'una comunità umana, costituita da famiglie, ceti, associazioni professionali, tribù, realtà statuali». E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia. Vol. 1. Per una storia della pedagogia 0-3. Dall'antichità a Comenio*, Studium, Brescia 2020, p. 7. Cfr. E. Scaglia, *La scoperta della prima infanzia - Vol. 2: Per una storia della pedagogia 0-3. Da Locke alla contemporaneità*, Studium, Brescia 2020.

⁴⁸⁹ È a partire dalla fine del '700 - sulla scia della proposta di Ariès - che nasce il "sentimento dell'infanzia". Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* [1975], Laterza, Roma-Bari 2006. Durante il Medioevo la concezione nei confronti dei bambini era profondamente differente da quella moderna a causa dell'alta mortalità dei fanciulli nei primi anni di vita per malattie, carestie, guerre o scarse condizioni igieniche. Nel Cinquecento e nel Seicento, invece, grazie al miglioramento delle condizioni di vita delle popolazioni europee e al conseguente aumento demografico, soprattutto nei ceti abbienti inizia a svilupparsi un'attenzione nei confronti dell'infanzia. «Non si pensava che in quel bambino c'era già tutta una persona umana, come riteniamo comunemente noi al giorno d'oggi. C'era troppa mortalità. [...] Questa indifferenza era conseguenza diretta e inevitabile della demografia di quei tempi. [...] Il primo sentimento dell'infanzia - la tendenza a vezzeggiare i piccini - aveva fatto la sua comparsa nell'ambito familiare. [...] A preoccuparsi di rendere i costumi civili e ragionevoli furono fino al Cinquecento pochi uomini di chiesa e di legge; nel Seicento intervennero, più numerosi, i moralisti. Si trattava di persone che condividevano la sensibilità al fenomeno dell'infanzia, un tempo trascurato; ma che si rifiutavano di considerare i bambini come giocattoli incantevoli». P. Ariès, *Op. cit.*, p. 40.

che questa età della vita ha caratteristiche proprie le quali, all'interno delle situazioni educative, vanno considerate e rispettate. Bisognerà, poi, attendere fino al Novecento⁴⁹⁰ affinché l'infanzia acquisti una nuova centralità e si riconosca che il bambino - oltre ad essere titolare di diritti- nutre bisogni ed interessi specifici cui va garantita una tutela particolare.

«Non va comunque dimenticato che l'infanzia e il bambino non sono oggetti di ricerca già costituiti, che possono essere colti e studiati con immediatezza. Il bambino e l'infanzia sono quanto mai sfuggenti: in misura quanto forse più rilevante che ogni altro oggetto delle scienze sociali, il bambino sfugge, va costruito del tutto, e noi dobbiamo liberarci delle immagini prefabbricate che portiamo in noi»⁴⁹¹.

Il nuovo sapere sull'infanzia colloca, infatti, il bambino (con i suoi specifici diritti) in un ambiente plurimo: non più e non solo la famiglia - ma in una pluralità di contesti e istituzioni⁴⁹². A tal riguardo, diventa fondamentale sviluppare servizi per l'infanzia di qualità, la quale frequenza rappresenta per il soggetto un'occasione e un'opportunità di sostegno allo sviluppo delle competenze indispensabili per l'apprendimento, per la crescita⁴⁹³ e per

⁴⁹⁰ È nel Novecento, grazie al libro di Ellen Key, *Il secolo del bambino* che si afferma la centralità dell'infanzia e si sviluppano numerose ricerche legate allo studio di questo specifico ambito della vita: si assiste, cioè, ad una proliferazione di metodologie e di nuovi approcci che hanno arricchito con esperienze educative il modo di guardare a questa fascia d'età. Cfr. E. Key, *Il secolo del bambino* [1900], Edizioni junior, Parma 2019.

⁴⁹¹ E. Becchi, D. Julia, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Storia dell'infanzia* (vol. 2), Laterza, Roma-Bari 1996, p. IX.

⁴⁹² Si sviluppa la concezione di inserire i bambini in una comunità educante, all'interno della quale è possibile sperimentare numerose situazioni educative. Nella realtà pedagogica, intesa come un contenitore sociale di vita e di esperienze, convergono, appunto, diversi sistemi di valori, di codici linguistici e livelli culturali; al bambino, di conseguenza, si riconosce il diritto ad uno sviluppo equilibrato e globale, già nei primi mesi di vita. Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* [1979], Il Mulino, Bologna 2002. A tal riguardo, il 20 novembre del 1989, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva all'unanimità la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia (Crc); a partire da quell'anno, ogni 20 novembre si celebra la Giornata Internazionale dei diritti dei bambini e delle bambine. Cfr. E. Macinai, *Infanzia, diritti fondamentali, educazione*, AA. VV., in «Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente», anno XVI, n. 2, 2018, pp. 21-24.

⁴⁹³ Cfr. J. J. Heckman, *Economics of Inequality: Value of Early Childhood Education*, American Educator, Spring 2011; M. Vandenberg, K. Lenares, M. Beblavy, *Benefits of Early Childhood Education and care and the conditions for obtaining them*, Ee - Nee Analytical Report, n. 32, European Union 2018.

«recuperare quell'autenticità ontologica che nasce dallo schietto confronto sui significati degli esiti, attraverso un dialogo necessario, innescato dalla pluralità di attori interessati, che impegna a esprimere il risultato di ricerca non solo in termini di “cosa” e “chi”, per sondare con altrettanto rigore come, perché, a quali condizioni, da quali prospettive di possibilità, con quali vincoli e occasioni di trasferibilità gli esiti sono validi e diventano un patrimonio comune di conoscenza»⁴⁹⁴.

Ecco che introdurre i burattini in una ricerca che ha come area di indagine proprio l'infanzia - per le valenze già esposte- può concorrere alla promozione di nuove culture capaci di integrare sapere, azione e immaginario. Il burattino, infatti, è da sempre associato all'infanzia ed essa è argomento centrale nell'attuale riflessione pedagogica; basta pensare che la parola pedagogia è composta da *pais*, bambino - fanciullo, attivo nel proprio processo di crescita. Poiché la pedagogia ha come finalità promuovere i movimenti migliorativi dei bambini (in senso olistico), grazie all'*agogé* ascensionale - un movimento che, mediante un accompagnamento relazionale, porta il *pais* verso un miglioramento personale e verso la condizione adulta- diventa fondamentale che i professionisti che di essa si occupano prestino particolare attenzione alle specifiche caratteristiche del primo decennio di vita; anni sui quali, mediante questa mia ricerca, ho indagato. Grazie agli studi condotti con i burattini, è emersa

«la conferma di un quadro teorico-metodologico di una pedagogia che nel proprio nucleo fondante si fregia di collocare una morfologia dell'esperienza umana attenta a cogliere il ruolo ivi ricoperto dai sensi, dal movimento, dalle pulsioni, dalle emozioni e dai sentimenti, dall'accorgersi immediato, dall'imitazione, dall'intenzionalità, ma anche una genealogia dell'educazione, della formazione e dell'istruzione che ha fatto tesoro dell'avvenuta stratificazione durante i millenni del “sentire”, “pensare” ed “agire” umani. Fra le questioni affrontate, vale la pena di menzionarne almeno due: aver mostrato come l'influenza dei condizionamenti, degli istinti, dei dispositivi, alla base dello sviluppo degli “atti dell'uomo” (operazioni, comportamenti, reazioni, ecc.), non abbia, di per sé intaccato l'imponderabilità e l'insormontabilità degli “atti umani” come l'educazione, frutto originale ed irripetibile dell'esercizio personale dell'intenzionalità e del *lógos*; aver fatto i conti con il nervo scoperto

⁴⁹⁴ T. Grange, *Alcuni profili di ricerca in pedagogia dell'infanzia*, in «Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente», anno XVI, n. 2, 2018, p. 31.

della natura asimmetrica della relazione educativa, che coinvolge la presenza di un *magis* (nel significato di maestro, *magister*) e di un *minus* (nel significato di allievo), ambedue reciprocamente implicati in un moto ascensionale senza il quale tale relazione diverrebbe espressione di abuso, sopraffazione, autoritarismo. Solo il vortice ascensionale dell'*aghogé*, si è potuto appurare, è stato in grado di superare questo *gap*, in quanto capace di muoversi armoniosamente dall'essere (cioè dall'empirico) al dover essere (cioè meta-empirico), grazie all'esplicita implicazione della libertà. Una storia della pedagogia dell'infanzia [...] che si professi tale non può, pertanto, esimersi dal confronto con queste processualità. [...] Ecco perché, [...] studiare le bambine e i bambini in qualità di attori della loro stessa storia»⁴⁹⁵.

A tal riguardo diventa fondamentale “formare i formatori”⁴⁹⁶ - anche mediante dei laboratori con i burattini- e incrementare la maturità pedagogica degli educatori impegnati nei servizi per l'infanzia. Importante diviene ricordare il contributo derivante dal dialogo fra essere e dover essere - così come fra teoria e prassi- in uno scambio che coinvolge una pluralità di attori, compresi i bambini stessi. Scrive Rousseau,

«non si conosce affatto l'infanzia. Più si procede sulla base delle false idee che se ne possiedono, più aumenta la confusione. I più prudenti si attengono a ciò che è ritenuto importante sapere dagli uomini, senza considerare ciò che i fanciulli sono in grado di imparare. Cercano sempre l'uomo nel fanciullo, senza riflettere su ciò che egli è prima di essere uomo»⁴⁹⁷.

Questa citazione è significativa, poiché, in essa si può leggere un'anticipazione dell'attivismo pedagogico di fine Ottocento e inizio Novecento, il quale porrà le fondamenta per il riconoscimento del valore dell'infanzia⁴⁹⁸. Ecco che - diversamente al passato, dove il bambino era considerato come un adulto mancante- progressivamente nasce un'idea rinnovata dove al bambino vengono riconosciuti i diritti e rispettati i suoi

⁴⁹⁵ E. Scaglia, Op. cit., 2020, pp. 12-14.

⁴⁹⁶ Cfr. M. Depaepe, *A professionally relevant history of education for teachers: Does it exist? Replay to Herbst's State of the State of the Art Article*, in «Pedagogical Historica», n. 37, a. XLI, 2001, pp. 631-640.

⁴⁹⁷ J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 66.

⁴⁹⁸ «Il passaggio tra un secolo e l'altro fu segnato anche dal consolidarsi e dal generalizzarsi di una moderna concezione dell'infanzia e fanciullezza quale esito di una storia di lenta emancipazione e di faticoso riscatto da una condizione di emarginazione, sfruttamento, misconoscimento. Si trattava di un movimento di graduale riconoscimento e identità del valore dell'infanzia e della fanciullezza che, a partire dall'eredità rousseauiana, si era manifestato fin dagli inizi del secolo». G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 31.

«luoghi di esperienza e tempi di crescita capaci di valorizzare le caratteristiche specifiche delle sue tappe evolutive»⁴⁹⁹. Utile, a tal proposito, riprendere la citazione di Bronfenbrenner⁵⁰⁰, secondo cui il bambino - così come l'infanzia- non siano oggetti di ricerca già costituiti; essi sono, invece, “sfuggenti”⁵⁰¹. Innanzitutto, il bambino è una pluralità di condizioni in situazioni diverse; doveroso è ricordare, poi, che il bambino è altro rispetto all'adulto che lo accompagna nella crescita, poiché

«ha un suo modo peculiare di rapportarsi al mondo ed esprimersi: è corpo più che linguaggio (conosce il mondo attraverso l'azione e la percezione), le sue capacità di ragionamento sono legate alla concretezza, ha un'intensa vita pulsionale che non riesce ancora del tutto a governare, una altrettanto intensa vita fantastica connessa alla rappresentazione drammatica dei propri desideri e sentimenti, il suo modo di vedere il mondo e di rapportarsi ad esso (la realtà circostante) è fortemente colorato dai vissuti emotivi»⁵⁰².

Il burattino inserito all'interno degli studi legati alla pedagogia dell'infanzia, pertanto, non può prescindere dal dialogo con il suo destinatario e riconoscerlo nella sua peculiarità e unicità. Esso, infatti, permette - come sosteneva Montessori- di dare all'infanzia la giusta importanza che si merita. A Maria Montessori si attribuisce anche il merito di aver intuito che l'infanzia anticipa cronologicamente l'età adulta, la costituisce e ne consente il perpetuo strutturarsi: «l'infanzia costituisce l'elemento più importante della vita dell'adulto, l'elemento costruttore»⁵⁰³. Il bambino, quindi, è definibile “plastico”, poiché ha diverse possibilità di trasformazione e, come sosteneva Dewey, ha «elasticità flessibile»⁵⁰⁴.

«L'im maturità, se considerata in assoluto invece che comparativamente, designa una forza o abilità positiva: il potere di crescere. Non abbiamo bisogno di estrarre o ricavare attività positive dai bambini, come dicono alcune dottrine educative. Dove c'è vita vi sono già attività ferventi e

⁴⁹⁹ A. Potestio, *In-fanzia, esperienza e narrazione. Una riflessione pedagogica*, in «Nuova Secondaria e Ricerca», n. 7, marzo 2020 - Anno XXXVII, p. 4.

⁵⁰⁰ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Op. cit.*, 1986.

⁵⁰¹ E. Becchi, D. Julia, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Storia dell'infanzia*, (vol. 2), Laterza, Bari 1996, p. IX.

⁵⁰² A. Bondioli, *Bambini, infanzia, educazione*, in «Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente», *Pedagogia Oggi*, Rivista Siped, anno XVI, n. 2, 2018, pp. 22-23.

⁵⁰³ *Ivi*, p. XIII.

⁵⁰⁴ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], La nuova Italia, Firenze 1992, p. 88.

appassionate. Esse non subiscono, ma determinano la crescita. L'aspetto positivo e costruttivo della possibilità dà la chiave per capire i due tratti principali dell'immatùrità, la dipendenza e la plasticità»⁵⁰⁵.

La connessione della tematica del linguaggio con quella dell'esperienza - terreno d'azione del burattino- permette, conseguentemente, di riflettere sul fatto che la formazione dell'identità soggettiva si costruisce attraverso la capacità che l'essere umano ha di narrare ciò che continuamente esperisce. I capisaldi e le metodologie della pedagogia dell'infanzia vivono oggi uno slancio epistemologico che vuole rinnovare la ricerca, nel rispetto da parte dell'adulto dei diritti, dei bisogni e delle condizioni di crescita dei bambini. Tale processo si realizza in una prospettiva dove vige la triangolazione teoria-prassi-teoria, la quale vede crescere l'attenzione politica e sociale verso le prime età della vita, «che richiama ad un impegno rigoroso cui occorre dar forma attraverso precise definizioni che permettano di tradurre, di volta in volta e con riferimento a uno sfondo valoriale condiviso e a una cornice teoretica riconoscibile, l'intenzione in azione»⁵⁰⁶. È comunque fondamentale ricordare che l'infanzia è un concetto relazionale e non assoluto⁵⁰⁷, oggetto privilegiato dell'indagine, oltre che i bambini, sono i rapporti fra strutture o istituzioni per l'infanzia e territorio inteso come comunità educante, fra educatori, famiglie e ambienti, tutti coprotagonisti della medesima azione educativa; ecco che ancora il burattino - grazie alle sue componenti- trova un suo spazio peculiare. Poiché, nel panorama "infanzia" sono presenti una pluralità di attori, di luoghi e di spazi sociali, va da sé che la ricerca relativa a questa età della vita sta subendo un incremento di interesse. «Tali approcci partecipativi sono collocabili nell'alveo del paradigma ecologico, insieme agli orientamenti fenomenologico e critico-interpretativo, offrendo alla ricerca educativa notevoli e pertinenti indirizzi di senso, valorizzando la complessità, l'incertezza, la processualità, l'unicità, l'irriducibile alterità di soggetti, oggetti, fatti, fenomeni e contesti in

⁵⁰⁵ J. Dewey, Op. cit. [1916], p. 86.

⁵⁰⁶ T. Grange, *Alcuni profili di ricerca in pedagogia dell'infanzia*, in «Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente», *Pedagogia Oggi, Rivista Siped*, anno XVI, n. 2, 2018, p. 35.

⁵⁰⁷ Cfr. E. Becchi, *Il mondo dell'infanzia. Storia, cultura, problemi. Per gli Ist. Professionali*, Laterza Edizioni Scolastiche, Roma 1998.

educazione»⁵⁰⁸. Ulteriore elemento fondamentale, poi, riguarda la necessità di ragionare secondo una triangolazione fra teoria e prassi, la quale implica necessariamente la messa in atto di approcci qualitativi e quantitativi

«rispetto a un determinato obiettivo di ricerca, permette di recuperare quell'autenticità ontologica che nasce dallo schietto confronto sui significati degli esiti, attraverso un dialogo necessario, innescato dalla pluralità di attori interessati, che impegna a esprimere il risultato di ricerca non solo in termini di "cosa" e "chi", per sondare con altrettanto rigore come, perché, a quali condizioni, da quali prospettive di possibilità, con quali vincoli e occasioni di trasferibilità gli esiti sono validi e diventano un patrimonio comune di conoscenza»⁵⁰⁹.

Da tale citazione emerge come l'effettuare, anche mediante il burattino, delle ricerche legate alla pedagogia dell'infanzia sia utile per caldeggiare l'incontro sia tra sapere ed azione che tra intenzionalità e immaginario e, in questo modo, favorire lo sviluppo di personalità attive e responsabili in tutti gli attori in gioco. Vedremo, nelle pagine seguenti, come il burattino è un valido strumento di supporto in educazione; in un sistema scolastico, quello attuale, innovato sulla scia dei modelli pedagogici attivi, dove si è superata l'idea di scuola basata sulla rigida trasmissione della didattica a favore dei metodi "attivi"⁵¹⁰, appunto, come il metodo intuitivo finalizzato a favorire l'esperienza; o ancora, la *con-educazione* di Rosa Agazzi. Oggi si ha la consapevolezza che la scuola, fin dai primi anni di vita dei bambini⁵¹¹, deve saper valorizzare ciascuno e proporre programmi didattici adeguati; infatti, si è incrementata sempre di più la necessità di impiegare particolare attenzione nel valorizzare l'educazione della fascia della prima

⁵⁰⁸ Cfr. E. Becchi, Op. cit.

⁵⁰⁹ *Ibidem*.

⁵¹⁰ Ad esempio, il burattino permette di fare interessanti riflessioni pedagogiche per quanto concerne lo sviluppo della dimensione motoria, dove le competenze di base - quali l'organizzazione spaziale e temporale, l'equilibrio e la percezione- possono venire incrementate mediante pratiche educative-didattiche ideate per potenziare la motricità fine, quella globale, la coordinazione sensitiva e motoria, così come l'espressione verbale. Cfr. L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio*, Edizioni ETS, Pisa 2004.

⁵¹¹ Iter legislativo conclusosi con la pubblicazione del Decreto Legislativo del 13 Aprile 2017, n. 65 sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Si è così disciplinata l'assunzione di personale qualificato con una preparazione universitaria per la progettazione delle azioni pedagogiche, capace di osservare e valutare le trasformazioni sociali, con i conseguenti cambiamenti dei sistemi valoriali e degli stili di vita delle famiglie.

infanzia e dare importanza alle esperienze senso-motorie - preludio delle azioni volontarie, fondamento dell'intelligenza.

«Nel momento in cui è stata stabilita scientificamente la possibilità di progettare una complementarità tra lo sviluppo neuro-psicologico del bambino e l'attività didattica/educativa, abbiamo assistito alla nascita di una vera e propria competenza pedagogica nell'adeguare giochi, linguaggi, attività mentali al susseguirsi dei mesi e degli anni di crescita dei bambini. Pedagogicamente si fa riferimento al concetto di sintonizzazione. In base a questo concetto le attività didattiche, i giochi educativi, le azioni quotidiane vengono adattate alla crescita del bambino e alle sue esigenze di sviluppo attraverso una supervisione continua. Si tratta di una specializzazione della Pedagogia che considera la costruzione dell'identità del soggetto come "processo diacronico, che si estende nel tempo, e si sostanzia di trasformazioni vere e proprie, di metamorfosi"⁵¹², un processo che coinvolge la globalità dell'essere bambino ossia la sua dimensione cognitiva, affettiva, sociale e senso-motoria»⁵¹³;

ed il burattino ben si inserisce all'interno di questo processo.

⁵¹² A. Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Carrocci editore, Roma 2011, p. 39.

⁵¹³ A. Pellino, *Un nuovo modello d'asilo 0-6 anni? Spazio all'educatore socio-pedagogico*, in «Antro di Chirone», n. 27 novembre 2017, pp. I-II.

IL BURATTINO E IL METODO NARRATIVO

Come sostiene Luigina Mortari, «la ricerca pedagogica è cosa complessa»⁵¹⁴ e ciò è dovuto al fatto che essa è finalizzata alla costruzione di un sapere prassistico, «un sapere dell'educazione che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa»⁵¹⁵. Come si è potuto evincere nei paragrafi precedenti, strutturare un sapere pedagogico utilizzando i burattini - una teoria pedagogica di tipo prassico- non significa automaticamente tradurre il sapere in regole da applicare all'azione. Nella pratica educativa, a tal ragione, «nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire immediatamente in una norma dell'arte dell'educazione»⁵¹⁶. A tal riguardo, anche l'utilizzo dei burattini non fornisce dati generalizzabili da tradurre in modelli operativi; contrariamente, l'arte dei burattini si presenta come un sapere aperto a nuove formulazioni, capace di fornire indicazioni che consentono di interpretare gli specifici casi. L'utilizzo dei burattini all'interno del sapere pedagogico - poiché dà molta importanza all'osservazione del soggetto con le sue qualità peculiari- ricorda che «enunciati "generalisti" ugualmente applicabili ovunque, degenerano in vuote generalizzazioni»⁵¹⁷. Ecco perché l'utilizzo dei burattini nella pratica pedagogica deve strutturarsi sia dal punto di vista teorico, sia empirico; «il sapere pedagogico non può costruirsi a tavolino, deve prevedere anche una ricerca sul campo. [...] Per costituirsi ha bisogno non solo di analizzare astrattamente i problemi (ricerca teorica) ma di capire cosa succede nella pratica educativa (ricerca empirica)»⁵¹⁸. Inoltre, fondamentale è che tali piani della ricerca siano strettamente correlati perché, «quando la ricerca pedagogica si sviluppa lontano dalle pratiche, e dunque senza misurarsi con l'esperienza viva, si risolve in discorsi inutili, incapaci poi di restituire una misura reale per l'agire educativo»⁵¹⁹. Ecco perché l'approccio constatativo

⁵¹⁴ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci editore, Roma 2010, p. 11.

⁵¹⁵ *Ibidem*.

⁵¹⁶ J. Dewey, *The sources of a science of education* [1929], trad. it. (a cura di) A. Cosentino, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 11.

⁵¹⁷ H. Arendt, *The life of the mind* [1978], trad. it. (a cura di) G. Zanetti, *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 294.

⁵¹⁸ L. Mortari, *Op. cit.*, p. 12.

⁵¹⁹ *Ibidem*.

ricognitivo, teorico e teoretico che si avvale di dati quantitativi, necessita anche della ricerca esperienziale, trasformativa, qualitativa e narrativa, che mette alla prova la teoria dell'esperienza con lo scopo di trasformare la teoria e la pratica. È, a tal proposito, necessario instaurare una narrazione dell'esperienza e una sua riflessione critica.

Narrare l'esperienza

Partendo dal presupposto che la teoria è un atto esperienziale, essa si può narrare⁵²⁰. Nonostante ciò, proprio perché la narrazione implica una partecipazione soggettiva all'esperienza narrata, il paradigma di stampo positivistico la escludeva dalla ricerca. Bisogna, infatti, attendere la svolta ermeneutica affinché la narrazione trovi autorizzazione nel campo delle scienze umane; pertanto, per riprendere Bruner, «la narrazione diventa legittima poiché è superato il concetto di una verità oggettiva intesa come discorso isomorfo al reale, si configura così l'idea di una verità narrativa»⁵²¹.

«La narrazione può acquisire lo statuto di metodo nel momento in cui la ricerca viene contestualizzata come “esperienza” e l'obiettivo viene ad essere quello di comprendere il significato dell'esperienza. Poiché tratto fondamentale dell'esperienza è che accade nel tempo e il tipo di pensiero in cui la temporalità è asse strutturante è la narrazione, allora narrare l'esperienza risulta essere il modo discorsivo privilegiato per comprendere il significato di essa.

⁵²⁰ Interessante è il contributo di Simone Weil circa l'esperienza e la narrazione. Grazie alle pagine del *Diario*, mediante la narrazione - infatti- emerge la fatica vissuta da Weil nel riuscire a trovare spazi di pensiero e di riflessione durante il lavoro in fabbrica; sempre grazie al metodo narrativo emerge, però, anche il problema di trovare le parole adatte per narrare l'esperienza vissuta con i suoi molteplici stimoli, sentimenti ed emozioni. L'esperienza vissuta e narrata - trattandosi di un'esperienza autentica- infatti, produce su Weil delle conseguenze che modificano la sua prospettiva nel rapportarsi alla realtà, poiché lascia delle tracce che strutturano l'identità soggettiva di chi la vive. L'esperienza, a tal riguardo, è sempre irripetibile ed individuale e, intrecciandosi con la realtà circostante ha diverse possibilità di essere condivisa e narrata. Cfr. S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano* [1949], SE, Milano 1990; S. Weil, *Esperienza della vita di fabbrica* [1936-1941], inid., *La condizione operaia* [1951], SE, Milano 1994; S. Weil, *Diario di fabbrica* [1951], trad. it. (a cura di) M. C. Sala, Marietti, Bologna 2015; J. Derrida, *Memorie per Paul De Man. Saggio sull'autobiografia* [1995], trad. it. (a cura di) E. Costa, G. Borradori, Jaca Book, Milano 2017.

⁵²¹J. Bruner, *Acts of meanings*, Harvard University Press, Cambridge 1990, trad. it. (a cura di) E. Prodon, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 109.

L'esperienza è qualcosa di vivo che fluisce nel tempo: mentre il pensiero argomentativo tende a cristallizzare tale fluire, il pensiero narrativo rimane fedele alla fluidità dell'esperienza»⁵²².

Anche grazie a questa citazione è possibile capire come l'esperienza sia un concetto chiave nel discorso pedagogico; essa, secondo Dewey, è riferimento per la teorizzazione della *narrative inquiry*, «educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha il compito di individuare tali esperienze»⁵²³. Esperienza, infatti, non è solo l'oggetto dell'atto educativo. Anche la pratica dell'educazione rappresenta una forma di esperienza e, pertanto, può essere narrata. L'esperienza, trattandosi di un processo che si svolge nel tempo, ha come qualità basilare la temporalità; inoltre, è un avvenimento che si sviluppa nel tempo, pertanto, «il modo più adeguato di renderne conto è narrarlo, allora la pratica educativa è cosa che può essere raccontata»⁵²⁴.

«L'educazione e gli studi sull'educazione sono una forma di esperienza; [...] la narrazione costituisce il miglior modo di rappresentare e di comprendere l'esperienza. L'esperienza è ciò che noi studiamo e la studiamo narrativamente perché il pensiero narrativo è la forma chiave dell'esperienza e il modo chiave di scrivere e di pensare ad esso»⁵²⁵.

Fra ricerca e pensiero narrativo vi è una profonda relazione, poiché «nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero»⁵²⁶. Detto in altri termini, è proprio la narrazione che sostanzia l'esperienza.

«Quando un'esperienza non è raccontata si dilegua, non assume realtà. Narrare l'esperienza educativa costituisce una necessità ontologica. Quando si deve rendere conto di un'esperienza il raccontare, a noi stessi e/o agli altri, è il modo linguistico più adeguato. Su queste assunzioni prende forma il principio metodologico secondo il quale il raccontare è attività fondamentale di un processo epistemico, nel senso che lo struttura intimamente»⁵²⁷.

⁵²² L. Mortari, Op. cit., p. 178.

⁵²³ J. Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York 1916, trad. it. (a cura di) M. D'Arcangeli, T. Pezzano, *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 13.

⁵²⁴ L. Mortari, Op. cit., p. 178.

⁵²⁵ J. Clandinin, M. Connelly, *Personal experience methods*, in *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey Bass Publishers, San Francisco 2000, p. 18.

⁵²⁶ J. Dewey, Op. cit., 1916, p. 186.

⁵²⁷ L. Mortari, Op. cit., p. 179.

Bruner, a riguardo, sosteneva che ci sarebbe una specie di predisposizione ad organizzare l'esperienza in forma narrativa; infatti, narrare è lo strumento di costruzione di significati che domina la vita di una cultura. Tale affermazione trova pienamente riscontro nelle parole di Mortari, secondo la quale,

«dal momento in cui l'atto educativo è stato interpretato in termini esperienziali ed è stata ripristinata la centralità dei processi di attribuzione di significato, hanno acquisito importanza le tecniche di ricerca cosiddette narrative. [...] La narrazione è concepita come metodo adatto non solo a cogliere il significato di un'esperienza, ma anche per accedere a contenuti della coscienza non sempre espliciti. Il sapere esperienziale ad esempio è impegnato nella pratica educativa ed è qualcosa che viene agito nel fare quotidiano»⁵²⁸.

In educazione e in formazione, dunque, sia per i *magis* che per i *minus*, narrare l'esperienza diventa fondamentale e dal dialogo che avviene fra i dati emersi si arricchisce e impreziosisce il significato culturale dell'atto educativo. «La ricerca narrativa si fonda sul presupposto secondo il quale alle persone piacerebbe raccontare la loro esperienza sotto forma di storie e che questo raccontare contribuisca a creare significati»⁵²⁹. Il racconto, pertanto, struttura l'esperienza, poiché dà forma al vissuto. «Si parla per questo di potere demiurgico del racconto. [...] Chi racconta seleziona; la narrazione, infatti, non mette in parole un'essenza oggettiva della persona, ma ne produce l'identità. Chi racconta inizia un'avventura significativa sul piano esistenziale ed espone a chi ascolta il suo racconto»⁵³⁰. Ciascuna persona, pertanto, comprende l'esperienza che vive grazie alla narrazione; infatti, per ribadire un concetto fondamentale, la ricerca è una forma di esperienza e per questo è oggetto della narrazione. Iniziamo così a capire la sinergia che lega narrazione e storie messe in scena mediante il teatro dei burattini. Per costruire una buona narrazione, inoltre, le persone devono assumere come riferimento le nozioni deweyane di *situation*, *continuity* e *interaction*. Essa, infatti, deve tenere conto non solo del presente in cui l'esperienza accade, ma anche del passato in cui si situa e del futuro verso il quale si apre. Per citare

⁵²⁸ L. Mortari, Op. cit., pp. 179-180.

⁵²⁹ J. H. Muller, *Narrative approaches to qualitative research in primary care*, in B. F. Crabtree, W. L. Miller (Eds.), *Doing Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks (Ca) 1999, p. 223.

⁵³⁰ L. Mortari, Op. cit., p. 181.

Simone Weil, affinché si possa parlare di adeguata ricostruzione dell'esperienza, è fondamentale narrare ciò che si fa tenendo conto dei fatti accaduti ed esperiti. In secondo luogo, poi, è fondamentale anche narrare ciò che si pensa; cioè dare corpo ad una storia «partendo dall'auto-osservazione del proprio agito e del proprio pensiero della mente che ci sembravano momenti significativi del processo di costruzione del significato dell'esperienza epistemica»⁵³¹. La narrazione permette, dunque, di fare esperienza dell'esperienza - cioè di raccontare; come sostiene Beateson, infatti,

«raccontare storie appartiene a tutti, è cosa comune, perché tutti pensano in termini di storie. [...] Il narrare deve poter scaturire da una postura della mente di delocalizzazione sul reale, una postura cognitiva ed emozionale. Narrare significa elevare il sentire sapere e elaborare riflessivamente l'esperienza emozionale dà sostanza vitale alla narrazione»⁵³².

La narrazione si presenta fondamentale, tanto in pedagogia, quanto nei contesti educativi, formativi e didattici, poiché

«la lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture»⁵³³.

Lavorare sulla narrazione, inoltre, permette a ciascuno di sperimentare diverse situazioni comunicative ricche di senso, situazioni «in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina»⁵³⁴. L'adulto, a tal riguardo, acquista un ruolo essenziale, sia come

⁵³¹ E. Lévinas, *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Vrin, Paris 1949, trad. it. (a cura di) F. Ciaramelli, *La traccia dell'altro*, Tullio Pironti editore, Napoli 1998, p. 104.

⁵³² G. Beateson, *Mind and nature*, Dutton, New York 1979, trad. it. (a cura di) F. Ciaramelli, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984, p. 28.

⁵³³ AA. VV., *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012, p. 27.

⁵³⁴ *Ibidem*.

«primo veicolo di trasmissione del genere (narrativo), come facilitatore dell'espressione emotiva, come allestitore di occasioni formative; a partire dall'ascolto e dal dialogo condiviso, egli sostiene, promuove, incoraggia e modella la nascita e la costituzione della capacità di narrare. [...] L'adulto è chiamato non tanto e non solo ad accogliere i primi tentativi infantili di narrare ma a farsi carico di un ruolo di mediazione culturale: il mondo adulto espone i bambini ai racconti (tramite i *media*), l'adulto racconta, l'adulto gioca col bambino e ne struttura la narrazione, l'adulto racconta insieme al bambino, l'adulto ascolta il racconto del bambino»⁵³⁵.

Da questa citazione significativa capiamo che, anche all'interno della narrazione, l'interazione gioca un ruolo significativo, infatti,

«un narratore, disponendo in un determinato ordine di informazioni a lui solo note, può rendere partecipi della propria personale esperienza anche altri individui. La narrazione è dunque genericamente uno degli strumenti utili alla compartecipazione dell'esperienza dei singoli con una più ampia comunità. Mediante la narrazione si viene così a costituire una parte rilevante di quel patrimonio di memorie e di esperienze che definiscono un'intera tradizione culturale»⁵³⁶

In particolare, disponiamo della facoltà di assentire che il racconto

«incontra il desiderio di riconoscimento del destinatario, ne dice l'importanza, unisce in unità passato, presente e futuro, testimonia di una parola originaria che precede colui che racconta, crea un orizzonte comune tra narratore e destinatario del racconto e inserisce quest'ultimo in una comunità di senso con colui che narra»⁵³⁷.

Attraverso i laboratori-spettacoli con i burattini, dunque, la narrazione è il primo dispositivo mediante il quale conseguiamo il raggiungimento di una connessione diretta con i bambini; uno strumento utile per creare legami: legami fra chi narra e chi ascolta, così come legami fra auditori stessi. Inoltre, questo si presenta come un momento per esprimersi e per creare, un momento in cui sia narratore che ascoltatore si raccontano. Pertanto,

⁵³⁵ A. Bondioli, *Gioco e educazione*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 231.

⁵³⁶ A. Bernardelli, *La narrazione*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 7.

⁵³⁷ L. Manicardi, *Narrare la fede*, Edizioni Qiqajon Comunità di Bose, Magnano (Bi) 2014, p. 3.

«l'atto del narrare lega e collega narratore e narratori non solo nel tempo e nel luogo del racconto ma anche oltre, perché il contenuto della narrazione e la figura del narratore restano indissolubilmente legati, sovrapposti, a tratti indistinguibili, così che la temperatura emotiva suscitata dalla narrazione (coinvolgimento, commozione, attrazione, noia, fastidio, repulsione) si trasferisce sul contenuto del discorso narrativo. Se il gradiente emozionale è positivo non solo il contenuto della comunicazione “passa” da emittente a riceventi e viene “compreso”, ma quell'evento crea un legame che porterà desiderio di ripetizione dell'esperienza, possibilità di rievocarla e desiderio di imitarla»⁵³⁸.

Ricorrendo alle esperienze vissute nel corso del tempo durante i laboratori e gli spettacoli dei burattini organizzati dalla mia Compagnia, posso sostenere come il racconto animato suscita nei bambini molte emozioni: stupore, paura, spavento, rabbia, calma e serenità e, al contempo, molti bambini manifestano il bisogno di esternare ciò che provano, o che avevano provato nel corso di esperienze passate. All'interno del *setting* didattico della ricerca/azione la pratica narrativa, infatti, «si esplica del versante del bambino ascoltatore, fruitore delle narrazioni dell'adulto e sul versante del bambino narratore, produttore di narrazioni indirizzate all'adulto e ai coetanei»⁵³⁹. I laboratori-spettacoli di burattini rappresentano, dunque, delle “palestre della narrazione” nelle quali l'adulto assume «il ruolo di sostegno emotivo e intellettuale che si fa ascoltatore e raccogliitore di racconti infantili facilitando l'espressività narrativa, suscitando e sostenendo la motivazione»⁵⁴⁰; inoltre, se si chiede ai bambini di raccontare delle storie bisogna mostrare un interesse reale mentre le raccontano. Conseguentemente, utile sarebbe anche restituire loro (magari proprio mediante spettacoli di burattini) le storie da essi raccontate. «L'unica precauzione è che (gli adulti) ascoltino le storie dei bambini qualunque cosa essi vi mettano dentro»⁵⁴¹. Sempre riflettendo riguardo la narrazione e l'infanzia, è doveroso ricordare che

«quando i bambini si accostano alla narrazione ampliano e potenziano il linguaggio, la funzione rappresentativa e simbolica. Attraverso i racconti imparano a rappresentarsi una realtà diversa

⁵³⁸ M. Dallari, *L'insegnante racconta il sapere*, in P. Calliari, M. Degasperi (a cura di), *I bambini pensano con le storie*, Editore Provincia Autonoma di Trento - Iprase del Trentino, Trento 2007, p. 7.

⁵³⁹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *La scuola dell'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008, p. 193.

⁵⁴⁰ A. Bondioli, Op. cit., p. 227.

⁵⁴¹ B. Sutton Smith, *The importance of the storytaker*, in «The Urban Review», 8 (2) 1975, p. 82.

da quella presente, possono immaginare eventi e situazioni differenti e lontane nello spazio e nel tempo, interiorizzano nuovi copioni che arricchiscono le loro conoscenze sul mondo, si immedesimano nella narrazione, ma contemporaneamente ne colgono il patto di finzione. Imparano così la grande magia della lingua e iniziano a intuire i meccanismi e gli artifici linguistici che veicolano i diversi possibili significati. Per questo raccontare storie ai bambini è riconosciuta anche come una fondamentale attività propedeutica per familiarizzarli con le caratteristiche della lingua scritta. Quando iniziano a creare dei testi narrativi, anche semplicemente raccontandoli o dettandoli all'adulto o all'insegnante che fa da scriba si servono di ricordi, di esperienze, di scoperte e capiscono che esiste una certa distanza di fronte a ciò che raccontano. Questo li prepara a porsi con la stessa distanza di fronte a ciò che leggono e a cogliere le caratteristiche che distinguono la lingua parlata dalla lingua scritta»⁵⁴².

La didattica laboratoriale con i burattini offre, pertanto, una metodologia di lavoro stimolante e ricca poiché permette a ciascuno - bambino e adulto- di sperimentare con materiali vari ciò che ha dentro di sé con creatività e libertà espressiva. Il laboratorio è, infatti, una specie di “fabbrica di idee”, le quali ci rendono artigiani di emozioni, di azioni, di oggetti e di pensieri, dando voce alle molteplici identità. Il laboratorio dei burattini, perciò, è uno spazio-tempo caratterizzato da strumentazioni, materiali, oggetti e collaborazione; è fisicità, trasformazione - in quanto modifica le idee e i pensieri- è sviluppo collaborativo e individuale, è originalità - poiché allena la creatività linguistica, cognitiva, pratica- infine, è cognitività in quanto orientato allo sviluppo di metodi di ricerca e di indagine. «La narrazione, dunque, è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo (in quanto soggetto socio-culturalmente situato) fa uso nella sua esperienza di vita»⁵⁴³; inoltre,

«attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire»⁵⁴⁴.

⁵⁴² P. Calliari, *La narrazione come conoscenza*, in P. Calliari, M. Degasperi, (a cura di), Op. cit., p. 7.

⁵⁴³ Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni* [1986], trad. it. (a cura di) R. Rini, Laterza, Bari 2005.

⁵⁴⁴ M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in «Magma», vol. 3 n. 3, luglio-settembre 2005, p. 1.

La narrazione ha una funzione epistemica; riprendendo la metafora di Striano, attraverso la narrazione, cioè, ciascuno è in grado di tessere utilizzando orditi e trame complementari e ponendo in relazione esperienze, frangenti presenti, passati e futuri; in questo modo è possibile collegare eventi ed accadimenti anche reinterprelandoli e ricostruendoli. La narrazione, fuor di metafora, permette di interpretare, comprendere ed elaborare esperienze vissute e, in questo modo, di conferirvi significato, di descriverle rendendo partecipi le altre persone e di rileggerle alla luce dei repertori socialmente e culturalmente codificati. Impostando una ricerca utilizzando il dispositivo narrativo consente, dunque, di effettuare uno studio narrativo delle azioni umane e delle vite

«con uno specifico *focus* sul presente, sul qui ed ora, sulla contestualità delle esperienze; essa fa uso di materiali narrativi, su cui esercita un processo ermeneutico, partendo dal presupposto che non vi è né una sola verità assoluta nella realtà umana né una sola corretta lettura e interpretazione di un testo narrativo; i suoi principali strumenti euristici e conoscitivi sono gli esseri umani, riconosciuti come osservatori, portatori di un proprio personale punto di vista che si incontra e dialoga con quello dei soggetti osservati»⁵⁴⁵.

La narrazione, pertanto, possiamo definirla come un dispositivo per la progettualità del sé. Narrare, infatti, permette al singolo di ricostruire, mappare e confrontarsi con la pluralità di significati che ha esperito, mettendoli a confronto con quelli futuri che vivrà⁵⁴⁶. Narrare permette un'indagine esistenziale della realtà in cui l'uomo vive - storicamente e socio-culturalmente connotata. La narrazione, inoltre, rappresenta anche un dispositivo cognitivo mediato dalla cultura, la quale - come precedentemente analizzato - permette di creare significati ed attribuire valori alle realtà in occasioni concrete dove il soggetto iscrive il proprio esperie all'interno di un tessuto di codici interpretativi socio-culturalmente definiti⁵⁴⁷. Il pensiero narrativo⁵⁴⁸, di conseguenza,

⁵⁴⁵ M. Striano, Op. cit., p. 2.

⁵⁴⁶ Cfr. P. Ricœur, Op. cit., 1983.

⁵⁴⁷ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione* [1996], trad. it. (a cura di) L. Cornalba, Feltrinelli, Milano 2000.

⁵⁴⁸ Cfr. J. Bruner, Op. cit., 1986.

«si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporalmente entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio. [...] La narrazione è caratterizzata, inoltre, da tre caratteristiche. Essa offre spunti alla presupposizione - alla definizione ed individuazione di significati impliciti; è connotata da una soggettivizzazione di lettura della realtà e, poi, implica una pluralità di prospettive interpretative, poiché [...] il mondo viene visto non in modo univoco, ma contemporaneamente attraverso una molteplicità di prismi, ciascuno dei quali ne coglie una parte»⁵⁴⁹.

La lettura che la narrazione offre dell'azione è, prima di tutto di tipo idiografico. Il pensiero narrativo - dunque - non cristallizza l'esperienza ma permette al singolo di rievocarla e di restituirla nella sua complessità e pluralità; esso ha, così, una funzione ermeneutica di interpretazione della realtà e, al contempo, una funzione attiva, poiché fornisce linee guida per l'azione. «Il *logos* e la *praxis* sono culturalmente inseparabili, [...] lo stabilire culturalmente le proprie azioni porta inevitabilmente il soggetto a diventare narratore»⁵⁵⁰; poiché ogni azione è una sequenza progettualmente costruita caratterizzata da una tridimensionalità che coniuga passato, presente, futuro.

La narrazione idiografica di sé e della propria storia ha, perciò, un ruolo fondamentale per la ricerca pedagogica, in quanto consente di attribuire dei significati a delle esperienze specifiche nella storia di formazione personale, in rapporto con gli altri e con la realtà esterna.

«Attraverso la narrazione è possibile ricostruire il significato che determinate relazioni intersoggettive hanno avuto nell'ambito dei processi di formazione individuale, riattualizzare affetti, rievocare stati d'animo in rapporto a particolari situazioni, allo scopo di comprendere le personali modalità di relazione che connotano specifiche esperienze di formazione. La narrazione consente, inoltre, di ripercorrere la storia emozionale e motivazionale dei singoli individui, individuando blocchi, chiusure, idiosincrasie ma anche "leve" su cui lavorare per attivare o riattivare interessi sopiti, riattualizzare emozioni e sentimenti, recuperare o costruire

⁵⁴⁹ Cfr. J. Bruner, Op. cit., pp. 18-34.

⁵⁵⁰ J. Bruner, *Acts of meanings*, Harvard University Press, Cambridge 1990, trad. it. (a cura di) E. Prodon, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 85.

spinte motivazionali. Ecco che la narrazione si configura, insieme, come un uno strumento formativo/educativo ma anche come uno strumento di ricerca educativa nell'ambito di impianti euristici di tipo qualitativo. Ciò in quanto permette di raccogliere dati e materiali relativi a configurazioni esperienziali, a vissuti personali, a significati culturali (impliciti ed espliciti) di specifiche esperienze, di particolari comportamenti, opzioni, scelte, procedure ed offre per essi una peculiare prospettiva interpretativa, collocandoli in una cornice spazio-temporale e riferendoli a specifiche dimensioni contestuali e culturali»⁵⁵¹.

La narrazione si configura in questo modo come uno strumento indispensabile nella cassetta degli attrezzi di ciascun educatore, formatore e pedagogo – ed il burattino, per tutte le valenze analizzate, si presenta come un valido collaboratore. Essa, infatti, permette di esaminare, rielaborare e intendere le esperienze educative e il loro significato, mettendole in relazione con le esperienze passate e con quelle future. Inoltre, attraverso i dispositivi narrativi, è possibile lavorare alla base dell'esperienza poiché veicolano la visione del mondo circostante in continua trasformazione. Elemento fondamentale durante i laboratori-spettacoli dei burattini, poi, sono i racconti e le storie che vengono narrate.

«Attraverso il linguaggio delle sue narrazioni, il bambino comunica al mondo e a se stesso la realtà così come la percepisce, intrecciando idee e sentimenti. Narrando, egli sperimenta la costruzione dinamica della sua identità attraverso il confronto e lo scambio di sguardi, di gesti e di parole con l'insegnante e i compagni, nella circolarità costante che va dalla sua mente alle altri menti e dalle altri menti alla sua mente»⁵⁵².

Partendo proprio dalla rielaborazione di questi spazi del racconto in cui si narra e si realizza esperienza, l'adulto - burattinaio, insegnante o educatore- comunica teatralizzando, affascinando i bambini ed educandoli all'ascolto e alla riflessività. A tal proposito, infatti, noi tutti - grandi e piccoli- in modo più o meno conscio,

«organizziamo la nostra esperienza e il ricordo degli avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconti, storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e per non fare, e così via. [...] Il

⁵⁵¹ M. Striano, Op. cit., p. 4.

⁵⁵² F. Frabboni, F. Pinto Minerva, Op. cit., p. 194.

pensiero narrativo produce buoni racconti, drammi avvincenti e quadri di storie “credibili”, sebbene non necessariamente “veri”. Si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell’uomo. [...] La narrazione è una interpretazione che tenta di spiegare, comprendere, il senso dell’azione umana»⁵⁵³.

In conclusione,

«la narrativa riguarda azioni ed eventi, cioè qualcosa di concreto, siano essi relativi a fatti veri o inventati; questo la rende un solido punto di partenza per discussioni e riflessioni. Raccontare storie è tradizionalmente un’attività sociale, il che rende la narrativa particolarmente adatta alla creazione di contesti sociali»⁵⁵⁴.

Pedagogia e narrazione si ibridano e arricchiscono continuamente; durante l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, infatti, «i contesti culturali che favoriscono lo sviluppo mentale sono principalmente ed inevitabilmente interpersonali»⁵⁵⁵. Per questo motivo anche le attività di narrazione organizzate nei laboratori della ricerca azione con i burattini mettono in luce come la narrazione è fondamento delle relazioni umane che coinvolgono ciascuna persona, uomini - come sosteneva Aristotele- animali sociali. Dunque, narrare - basta pensare al classico “c’era una volta”- permette a piccoli e grandi di proiettarsi oltre la quotidianità; «è nella fiaba che il bambino impara a conoscere il mondo narrato: attraverso la fiaba egli nota per la prima volta che esiste un altro mondo diverso da quello che lo circonda immediatamente [...] e attraverso la fiaba impara a partecipare a un mondo che non è il suo»⁵⁵⁶. Ecco che partendo dalla classica fiaba dell’infanzia, illustrata nello spettacolo dei burattini, si può iniziare a riflettere sull’importanza che la narrazione ha anche dal punto di vista pedagogico.

⁵⁵³ J. Bruner, Op. cit., 1986, pp. 18-23.

⁵⁵⁴ E. M. Salati, *La narrazione e la sua dimensione educativa*, in E. M. Salati, C. Zappa, (a cura di), *Storie di scuola. Pedagogia narrativa per l’infanzia*, Editore XY. IT, Arona (No) 2014, p. 34.

⁵⁵⁵ G. Dettori, F. Morselli, *Creare contesti di apprendimento mediante un’attività narrativa*, in «Td 42», n. 3, 2007, p. 26.

⁵⁵⁶ H. Weinrich, *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, in A. Bondioli, Op. cit., p. 220.

In-fanzia tra esperienza e narrazione. La prospettiva pedagogica

Effettuare un'analisi qualitativa - sia essa frutto di osservazioni o interviste- sulle pratiche del narrare, all'interno dell'area di indagine "infanzia", implica il riconoscere che

«la lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri, con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture»⁵⁵⁷.

Da questa affermazione, emerge come per ciascuno sia fondamentale vivere esperienze ricche di senso, così come sperimentare numerose situazioni comunicative, poiché nella misura «in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina»⁵⁵⁸. Pertanto, per la pedagogia, sempre - anche durante l'infanzia, la narrazione è fondamentale, così come l'esperienza - principio cardine dell'alternanza formativa⁵⁵⁹ analizzata precedentemente.

«Scervellarsi pedantesamente per realizzare prodotti - siano essi immagini, giocattoli o libri- adatti ai bambini è folle. Fin dall'Illuminismo questa è una delle fissazioni più ammuffite dei pedagoghi. Totalmente infatuati per la psicologia, non si accorgono che il mondo è pieno di cose che sono oggetto di interesse e di cimento per i bambini; e si tratta delle più azzeccate. I bambini sono fundamentalmente portati a frequentare i luoghi dove si lavora, dove in modo evidente si opera sulle cose. Sono attratti irresistibilmente dai materiali di scarto che si producono in officina, nelle attività domestiche o lavorando in giardino, nelle sartorie e nelle falegnamerie. [...] Con gli scarti di lavorazione i bambini non riproducono le opere degli adulti, tendono piuttosto a porre i vari materiali in un rapporto reciproco nuovo e discontinuo, che

⁵⁵⁷ AA. VV., *Annali della Pubblica Istruzione*, Op. cit., 2012, Numero speciale, p. 27.

⁵⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁵⁹ Cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

viene loro giocando. I bambini, in questo modo, si costruiscono il proprio mondo oggettuale da sé, un piccolo mondo dentro a quello grande»⁵⁶⁰.

L'idea di infanzia che emerge in Benjamin mette in luce l'importante legame che esiste proprio fra infanzia ed esperienza. Il bambino, tramite l'esperienza del mondo, apprende e attraverso il gioco manipola la realtà e la trasforma. Come analizzato nel capitolo precedente, «l'educazione dell'uomo comincia dalla nascita: prima di parlare e di capire, sta già imparando. L'esperienza anticipa le lezioni teoriche»⁵⁶¹. Pertanto, richiamando il pensiero di Potestio, è possibile affermare che

«l'esperienza è la modalità tipicamente umana di stare al mondo fin dalla nascita e per tutta la durata dell'esistenza, ma l'esperire non è una dimensione pienamente controllabile dall'uomo, in quanto mostra il suo essere in relazione con il fluire della realtà e con un'alterità che costantemente gli sfugge. Per comprendere il significato del principio dell'alternanza formativa a partire dall'in-fanzia non è sufficiente, però, affermare la forza dell'esperienza e la sua importanza nei processi educativi. Infatti, il principio dell'alternanza formativa teorizza la piena circolarità tra teoria e pratica, esperienza e linguaggio. Ne consegue che in ogni esperienza umana, anche in quella infantile, vi è la presenza delle parole e del linguaggio, se pur in forma potenziale. Non a caso Dewey sostiene “nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero. Appena il bambino comincia ad aspettare comincia a usare qualcosa che sta ora succedendo come segno di qualcosa che seguirà”⁵⁶². Le parole accompagnano l'esperienza dell'infanzia anche se il fanciullo non le sa ancora utilizzare o non le padroneggia completamente. La capacità di cogliere elementi di permanenza nel fluire della realtà indica che il bambino sta imprimendo nella sua memoria segni e suoni che costituiscono la sua identità soggettiva, che gli consentono di nominare e che gli permettono di attendere il futuro, ossia di cogliere segni che possono anticipare ciò che verrà e le esperienze future. L'ipotetico bambino di Benjamin che gioca con gli scarti di produzione ed è attratto dal lavoro degli adulti è circondato, anche, da parole che, inevitabilmente, non può comprendere completamente e, in base alle età, nemmeno riprodurre in modo adeguato, ma che orientano i suoi giochi, il suo apprendimento e la formazione del suo “piccolo mondo dentro a quello

⁵⁶⁰ W. Benjamin, *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, trad. it. (a cura di) F. Cappa, M. Negri, Cortina, Milano 2012, p. 60.

⁵⁶¹ Ivi, p. 113.

⁵⁶² J. Dewey, Op. cit., 1916, pp. 195-196.

grande”. In questo modo avviene l’alternanza formativa: lasciando che la forza dell’esperienza trovi la sua strada nella formazione della coscienza e del linguaggio di ogni singolo uomo, grazie alla guida paziente di maestri capaci di essere modelli di azioni e di parole»⁵⁶³.

Il bambino, che non padroneggia ancora pienamente il linguaggio, attraverso la manipolazione di un oggetto fa, pertanto, esperienza e conosce l’ambiente che lo circonda. Esperienza e linguaggio sono, dunque, intrecciati e danno luogo alla narrazione. Come analizzato nel primo capitolo, però, è doveroso ricordare che,

«l’in-fanzia nell’uomo ci consente di affermare che la finalità dell’alternanza formativa come principio pedagogico non è quella di riversare la dimensione esperienziale nel linguaggio, riuscendo a leggere con le categorie logiche e astratte l’intera realtà. Se così fosse, l’in-fanzia verrebbe annullata, sarebbe solo un momento di sviluppo dell’uomo, magari anche accessorio e possibilmente da ridurre al minimo, da inglobare nell’adulità e nel privilegio della razionalità che può leggere e misurare ogni esperienza. [...] Se la pedagogia, al contrario delle scienze dell’educazione, è un sapere idiografico che si sofferma sulla singolarità inesauribile dei soggetti in educazione/formazione non solo per: “prendere atto della situazione che c’è, nello spazio di esperienza e di esistenza di ciascuno, ma anche e soprattutto procedere a questo riconoscimento per guardare in avanti dal presente e attendere, pronti, l’avvento del futuro come orizzonte di un possibile e maggiore compimento di sé e di tutti”⁵⁶⁴, la sua finalità più propria è preservare l’in-fanzia per l’intera esistenza dell’uomo. Partendo dall’osservazione e dall’analisi della singola esperienza della persona in formazione, la pedagogia riflette sulle modalità, sulle strategie e sugli strumenti che permettono di mantenere l’eccedenza e il disallineamento tra esperienza e parola, pratica e teoria, in modo che queste dimensioni originarie di ogni uomo, attraverso un processo costante, alternato e circolare, possano confrontarsi tra loro senza mai identificarsi sancendo il predominio di una sull’altra e, in questo modo, consentano al soggetto in formazione di mettere in atto le sue potenzialità»⁵⁶⁵;

l’esperienza, dunque, diventa tale solo se si concretizza e viene narrata. Ciò consente al soggetto di incrementare i propri repertori d’azione e di scelta, aumentando le proprie

⁵⁶³ A. Potestio, *In-fanzia, esperienza e narrazione. Una riflessione pedagogica*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 7 marzo 2020, p. 16.

⁵⁶⁴ G. Bertagna, *La pedagogia e le “scienze dell’educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in G. Bertagna (Ed.) *Educazione e formazione*, Studium, Roma 2018, p. 40.

⁵⁶⁵ A. Potestio, *Op. cit.*, 2020, pp. 19-20.

competenze nel discernimento. Ciascun evento, infatti, è sempre complesso e l'uomo - per evitare di sentirsi impreparato- deve allenarsi nel trovare sempre nuove risposte alle situazioni che vive.

«Ma siccome i possibili ponderabili e venturi sono infinitamente più numerosi della loro reale traduzione in fatti agiti e i dettagli tipici di ogni esperienza ed esistenza particolari che sono avvenute e ci sono, sono sempre diversi da quelli che accompagnano l'esperienza e l'esistenza che avverrà, la maturazione della virtù della prudenza non ha bisogno soltanto di esserci sulla realtà esperita o vissuta, direttamente o per mediazione altrui, ma ha bisogno di ingaggiare anche un proficuo confronto con quella finora soltanto possibile, ma mai davvero accaduta. Inventata nell'immaginazione»⁵⁶⁶.

Dunque, ogni esistenza ed esperienza si rivelano solamente mediante i discorsi che le narrano; a tal proposito, le numerose forme di letteratura sono imitazioni di ciò che gli uomini percorrono lungo la propria esperienza - situazioni mai riconducibili ad una concatenazione lineare di cause ed effetti. In pedagogia, pertanto, non è la letteratura a proiettarsi sull'esperienza ma è l'esperienza stessa che deve avvalersi della narrazione; così come l'esistenza umana, sociale, storica e personale. La letteratura - così come il metodo narrativo - è, in conclusione, un

«potente mezzo moltiplicatore dell'unica vita reale che ciascuno possiede e diventa il più formidabile strumento a disposizione di tutti, e in particolare della pedagogia, per fare maturare a ciascuno, quasi senza accorgersene, le competenze indispensabili per affrontare, con un valore aggiunto di prudenza, l'irruzione dell'imprevisto e dello stesso impensabile nel presente di ogni vita, nel mondo e nella storia»⁵⁶⁷.

⁵⁶⁶ G. Bertagna (Ed.) Op. cit., p. 52.

⁵⁶⁷ Ivi, p. 55.

Narrare: un'arte fra riflessione e pratica

La narrazione⁵⁶⁸ - possibilità di trasmissione della tradizione, strumento di comunicazione, oggetto di riflessione critica e di indagine-, è da sempre al centro della vita dell'uomo.

«Il racconto è presente nel mito, le leggende, le favole, i racconti, la novella, l'epopea, la storia, la tragedia, il dramma, la commedia, la pantomima, il quadro [...], le vetrate, il cinema, i fumetti, i fatti di cronaca, la conversazione, ed inoltre sotto queste forme quasi infinite, il racconto è presente in tutti i luoghi, in tutte le società: il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti; tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti in comune da uomini di culture diverse, talora opposte. [...] Il racconto è come la vita»⁵⁶⁹.

La mutazione del rapporto fra spazio e tempo, determinato dalle nuove forme di comunicazione, però, ha causato un disgregarsi delle distanze, o come direbbe Benjamin, il ritirarsi del narratore. La narrazione, infatti, «somiglia ai chicchi di grano che sono rimasti ermeticamente chiusi per millenni nelle celle delle piramidi e che hanno conservato fino ad oggi la loro forza germinativa»⁵⁷⁰. Questo perché la narrazione è il luogo e il tempo della memoria,

«questo processo di assimilazione, che si svolge nel profondo, richiede uno stato di distensione che diventa sempre più raro. Se il sonno è il culmine della distensione fisica, la noia è quello della distensione spirituale. La noia è l'uccello incantato che cova l'uovo dell'esperienza. Il

⁵⁶⁸ Cfr. M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2006; M. Dallari, B. Morsiani, *C'era una volta... Chi, come, dove, quando. Esperienze con il testo narrativo fantastico: fiaba, mito, favola*, Nicola Milano editore, Bologna 1994; M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento 2012.

⁵⁶⁹ R. Barthes, *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in AA. VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1969, p. I. Interessante, a tal riguardo, diventa riprendere la riflessione sul pensiero di Walter Benjamin ricorrendo alle pagine de *Il narratore*. Nel saggio Benjamin riflette circa l'esperienza nella modernità e, conseguentemente, della capacità o incapacità di fare esperienze. Cfr. W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicolai Leskov*, in W. Benjamin, *Angelus novus. Saggi e frammenti*, trad. it. (a cura di) R. Solmi, Einaudi, Torino 1962, pp. 9-13; E. Riu, *Benjamin, la morte della narrazione e la fine della verità*, in «Il Sussidiario», Marzo 2017, pp. I-III.

⁵⁷⁰ Ivi, p. 255.

minimo rumore nelle frasche lo mette in fuga. I suoi nidi [le attività intimamente collegate alla noia] sono già scomparsi nelle città, e decadono anche in campagna. Così si perde la facoltà di ascoltare e svanisce la comunità degli ascoltatori. L'arte di narrare storie è sempre quella di saperle rinarrare ad altri, ed essa si perde se le storie non sono più ritenute. Essa si perde, poiché non si tesse e non si fila più ascoltandole. Quanto più dimentica di sé l'ascoltatore, tanto più a fondo s'imprime in lui ciò che ascolta. Se è occupato dal ritmo del lavoro, porge ascolto alle storie in modo che la facoltà di rinarrarle a sua volta gli si trasmette quasi naturalmente. Questa è la rete in cui si fonda l'arte di narrare. [...] L'uomo odierno non coltiva più ciò che non si può semplificare ed abbreviare. [...] Il tempo, la profondità temporale, si consuma, [...] l'informazione brucia il tempo e, con esso una vita, in un'unica vampa. Non così la narrazione. [...] Il suo talento [del narratore] è la vita; la sua dignità quella di saperla narrare fino in fondo. Il narratore è l'uomo che potrebbe lasciar consumare fino in fondo il lucignolo della propria vita alla fiamma misurata del suo racconto. [...] Il narratore è la figura in cui il giusto incontra se stesso»⁵⁷¹.

Parafrasando White⁵⁷², l'assenza di capacità narrativa comporta un'assenza o un rifiuto del significato stesso; e ancora, per riprendere Ricœur⁵⁷³, il tempo diviene "tempo umano" nella misura in cui è articolato in un racconto. Riprendere il saggio di Walter Benjamin, pertanto, è stato utile proprio perché invita a riflettere sull'importante valenza educativa e formativa della narrazione e del suo utilizzo in pedagogia - non solo attraverso la lettura, ma anche tramite il racconto di sé e della propria vita che avviene durante il laboratorio e spettacolo di burattini. La narrazione vista in una dimensione ideografica, infatti, permette al soggetto di raccontarsi per intraprendere un viaggio verso la scoperta di un significato della propria esistenza ed esperienza.

Perché, dunque, introdurre laboratori e spettacoli all'interno dei contesti scolastici è utile, e perché ciò ha ripercussioni positive sulla pratica della narrazione (fondamentale in pedagogia e in educazione - come abbiamo avuto modo di analizzare)? Sen sosteneva che «un buon mondo è quello in cui gli sforzi di ciascuno sono indirizzati

⁵⁷¹ R. Barthes, Op. cit., pp. 257-274.

⁵⁷² Cfr. H. White, *Forme di storia. Dalla realtà alla narrazione* [2006], trad. it. (a cura di) E. Tortarolo, Carrocci editore, Roma 2018.

⁵⁷³ P. Ricœur, Op. cit., 1983.

verso ciò che ha scelto e non ciò che è stato determinato dalla lotteria del destino»⁵⁷⁴. La narrazione, sottofondo in questa citazione, permette di superare un approccio prettamente utilitaristico alla didattica per favorire traiettorie di sviluppo fondate sulla libertà individuale e sui valori etici della società. Essa, infatti, implica «la *capability* di trasformare i beni, le risorse a disposizione nella libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé»⁵⁷⁵; promuovendo eguaglianza, democrazia e fornendo al soggetto occasioni che gli consentano di fare esperienze che potenziano l'interazione fra riflessione di pensiero e pratica d'essere. Per spiegare questa citazione è doveroso riprendere il lavoro di Nussbaum⁵⁷⁶ - già citato precedentemente- secondo la quale, un ruolo importante è rivestito proprio dal *capability approach*. Mediante la narrazione, infatti, i soggetti hanno l'occasione di rileggere e, conseguentemente, riflettere sulle opportunità di azione e di scelta che possiedono nei diversi contesti in cui operano, sui tratti personali, sulle capacità di percezione e di movimento, così come sugli insegnamenti interiorizzati.

«Nell'ottica del *capability approach*, ciò che conta non è solo la libertà intesa come opportunità per gli individui di raggiungere i propri obiettivi ma anche la sua natura processuale e di *empowerment* implicante la partecipazione attiva dei soggetti alle decisioni inerenti la loro vita. Un aspetto, questo, che deve rimanere essenziale anche nell'analisi delle problematiche legate all'infanzia. [...] Le ricerche condotte negli ambienti di apprendimento deputati all'infanzia hanno reso visibile alcuni problemi che si legano a due aspetti complementari e nodali per il miglioramento dell'educazione⁵⁷⁷: come sviluppare la competenza professionale delle insegnanti e delle educatrici e come mettere a punto metodi e strategie educative adeguate ai bisogni dei bambini. La riflessione pedagogica, infatti, ha guardato per lungo tempo, a

⁵⁷⁴ A. Sen, *Inequality re-examined*, Harvard University Press, Cambridge 1995, p. 30.

⁵⁷⁵ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001, p. 53.

⁵⁷⁶ Cfr. M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea* [1997], trad. it. (a cura di) S. Paderni, Carocci, Roma 1999; M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], trad. it. (a cura di) R. Falcioni, Il Mulino, Bologna 2011.

⁵⁷⁷ Cfr. G. Alessandrini, *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014; G. Gola, *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2012.

cominciare da Socrate e Platone, all'essenza uomo (cioè alla natura umana intesa come un contenuto ideale eterno) quale modello di riferimento privilegiato per l'azione educativa. A partire dal Rinascimento, invece, si consolida una visione centrata sul riconoscimento del bambino come soggetto privilegiato dell'azione educativa unitamente al principio secondo il quale l'educazione rientra tra i diritti fondamentali della persona. Sempre più frequenti sono i rimandi [...] all'amare l'infanzia tanto reclamata da Jean-Jacques Rousseau fino all'importanza dei giardini per l'infanzia di Friedrich Fröebel. È indubbio che grazie alle opere di questi pedagogisti ed educatori si sviluppò una nuova sensibilità verso l'infanzia che pone al centro delle osservazioni il bambino nella sua completezza, [...]. Muovendosi nel solco della pedagogia di Rousseau, Pestalozzi riprende il tema della natura umana, i cui elementi fondamentali sono comuni a tutti i soggetti, per rivendicare il diritto di tutti - qualunque sia la classe sociale di appartenenza- allo sviluppo delle proprie facoltà. Egli parla, infatti, del "buon fondo infantile, della naturale bontà dei sentimenti dei fanciulli e dell'invariabile rettitudine del loro pensiero"⁵⁷⁸. Il significato più profondo risiede dunque nella scoperta. Il termine indica un approccio pedagogico secondo il quale sia l'educazione che l'insegnamento devono adattarsi al bambino, alle sue esigenze e tendenze di sviluppo, quindi alla sua natura. Una riflessione ancor più approfondita può essere possibile applicando il modello del *capability approach* alle questioni relative all'infanzia grazie alla centralità che questa prospettiva attribuisce al ruolo delle emozioni e della partecipazione nella vita di ogni soggetto»⁵⁷⁹.

Nussbaum sostiene, inoltre, che per garantire un'educazione efficace è necessario promuovere una piena realizzazione del sé investendo sulla capacità di sapere, di saper fare e di saper essere; capacità intrinseche dell'individuo⁵⁸⁰. È proprio grazie e mediante la narrazione, pertanto, che in campo educativo - attraverso l'interazione tra docenti, studenti e contenuti didattici- si delineano gli itinerari più appropriati allo sviluppo e alla "coltivazione dell'*agency*"⁵⁸¹ - del bagaglio di competenze- per mobilitare risorse

⁵⁷⁸ J. H. Pestalozzi, *Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana* [1806], Mondadori, Milano 1990, p. 152.

⁵⁷⁹ C. Pignalberi, *Immaginazione narrativa e gioco: fattori abilitanti per nuovi ambienti di apprendimento nelle scuole*, in «Formazione & Insegnamento», v. 16, n. 3 (2018), pp. 355-356.

⁵⁸⁰ Cfr. G. Alessandrini, Op. cit., 2016; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004; G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, Paris 1997; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, Etas, Milano 2004; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

⁵⁸¹ Cfr. J. Ballet, M. Biggeri, F. Comin, (Eds.), *Children and the Capability Approach*, Palgrave Macmillan, London 2011.

nella risoluzione di problemi, di utilizzare, combinare e risignificare con intelligenza riflessiva le conoscenze apprese, così come di rendere permanenti gli apprendimenti stimolati dalle attività proposte⁵⁸². Per l'Autrice, affinché questo avvenga, è fondamentale la situatività. Nei laboratori e spettacoli di burattini questo concetto viene proprio esplicitato poiché, permettendo lo sviluppo di una didattica attiva, si utilizzano lo spazio e il movimento del bambino come risorse imprescindibili per incentivare l'attività esplorativa e l'elaborazione sociale del sapere; così come per

«creare situazioni favorevoli alla collegialità tra i soggetti che sono impegnati professionalmente. Inoltre, si configura come ambiente laboratoriale, un luogo connotato in senso sperimentale e investigativo, funzionale a favorire il progressivo articolarsi e arricchirsi delle esperienze dei bambini e lo sviluppo delle loro competenze. È indispensabile - come dimostrano numerosi studi in materia - promuovere forme di benessere attraverso la coltivazione di ambienti (spazi, clima), stili (cognitivi, emotivi) e pratiche (proposte didattiche, metodi) affinché la scuola si riscopra sia come luogo di apprendimento, di arricchimento culturale e di potere costruttivo, sia come luogo di inclusione per promuovere la co-costruzione di contesti comunicativi e organizzativi aperti e flessibili volti, in modo particolare, a conoscere i bisogni educativi e formativi delle persone. E, tenuto conto delle tre dimensioni (competenze, pratica, situatività) in cui si può coltivare la "fioritura umana" del talento, è fondamentale creare nuovi ambienti di apprendimento a partire dall'immaginazione narrativa e dal gioco»⁵⁸³.

Ecco che, ancora una volta, emerge l'importante valenza della narrazione e - conseguentemente - dell'immaginazione narrativa, la quale anche attraverso la competenza pratica e il gioco, permette una costante ibridazione fra pratica e teoria, indispensabili nella vita quotidiana. Per diventare cittadini del mondo, infatti, non è sufficiente accumulare conoscenze; è necessario «coltivare quella capacità di immaginare in maniera simpatetica che rende possibile comprendere le motivazioni e le scelte degli altri, che non appaiono più assolutamente lontani e diversi, bensì dimostrano di condividere i nostri stessi problemi e potenzialità»⁵⁸⁴. L'arte del narrare,

⁵⁸² Cfr. P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

⁵⁸³ C. Pignalberi, Op. cit., p. 357.

⁵⁸⁴ M. C. Nussbaum, Op. cit., 1999, p. 99.

quindi, facilita l'avvicinamento del soggetto (piccolo o grande che sia, ciascuno con le proprie specificità) alla soggettività delle altre persone, in quanto

«è così che cominciamo a capire come le circostanze in cui ci troviamo modellino e orientino la vita di coloro che condividono con noi alcuni obiettivi e progetti più generali, e ci rendiamo conto che queste stesse circostanze non solo danno forma alle possibilità di azione di ciascuno, ma anche alle loro aspirazioni e ai loro desideri, alle loro speranze e paure»⁵⁸⁵.

Sostiene Pignalberi,

«i racconti e le favole che vengono narrate ai bambini ricoprono un ruolo fondante perché influiscono sui loro tentativi di capire e spiegarsi il mondo che li circonda con prospettive diverse. Le narrazioni raccontano spesso di eventi e luoghi mai visti, di persone e sentimenti mai conosciuti prima che per essere compresi necessitano di quell'immaginazione narrativa che permette di comprendere appunto tutti quegli aspetti che non sono direttamente visibili o esperibili. Creare percorsi didattici basati sull'immaginazione narrativa stimola nel bambino la capacità di comprendere se stesso e gli altri. Stimola anche la sua capacità critica, la possibilità dell'argomentare e riflettere, la capacità empatica in un'ottica condivisa di gruppo. Le capacità critiche ed empatiche costituiscono, dunque, due fattori abilitanti che, con l'adozione di misure didattiche facilitanti l'immaginazione narrativa, possono contribuire alla definizione di ambienti di apprendimento come "*learning community* (organizzazioni che apprendono)" fondati sul valore dell'esperienza, del significato dell'*agency* e dell'identità del bambino all'interno di uno scenario articolato che è quello della condivisibilità. L'ambiente educatore⁵⁸⁶ può essere considerato in parte come luogo di sviluppo per i bambini e, dall'altro come un contesto rivelatore delle loro dinamiche più profonde»⁵⁸⁷.

I racconti narrati durante gli spettacoli e i laboratori di burattini, pertanto, permettono di esplorare la memoria: consentono, cioè, la rielaborazione, la circolazione lo scambio delle conoscenze, lo sviluppo di forme di *learning by doing* in rapporto tra le attività lavorate e l'acquisizione di conoscenze, così come l'apertura verso ambienti di

⁵⁸⁵ M. C. Nussbaum, Op. cit., p. 103.

⁵⁸⁶ Cfr. A. Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Carocci, Roma 2011; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

⁵⁸⁷ C. Pignalberi, Op. cit., p. 358.

apprendimento formali, informali e non formali. Proprio da un punto di vista pedagogico, l'approccio alla narrazione nelle scuole - partendo dal *capability approach*, considerando l'*empowerment* e l'*agency* delle persone- consente di attuare degli ambienti generativi di nuove capacitazioni, nel rispetto delle esigenze e dei bisogni di ciascuno: accorda cioè il «rimette in gioco continuamente il proprio patrimonio di conoscenze e di esperienze, accumulato nel corso del tempo e che, perciò, si fa storia e matrice degli orizzonti possibili del suo *empowerment*»⁵⁸⁸. Introdurre una pedagogia della narrazione, mediante i laboratori e gli spettacoli di burattini, dunque, permette

«un nuovo modo di lavorare a scuola che sappia combinare i modelli e le teorie pedagogiche del passato - dai *kindergartner* frobeliani, all'educazione dell'Emilio di Rousseau, agli insegnamenti montessoriani, fino al modello intuitivo di Pestalozzi- con il modello [...] delle capacitazioni e dei funzionamenti secondo l'idea della filosofa Nussbaum: ovvero, prospettive orientate ad investire sulle competenze, *capability*, *agency* delle persone per far “fiorire” ambienti di apprendimento abilitanti»⁵⁸⁹.

Per riprendere Benjamin, l'esperienza a cui attinge la narrazione è la sapienza orale e il racconto popolare; narrare permette di costruire saggezza e, dunque, porta consiglio⁵⁹⁰. Nei laboratori e negli spettacoli di burattini, mediante la narrazione, dunque «anima, occhio e mano sono collocati [...] in un solo e medesimo nesso. Influenzandosi reciprocamente, essi determinano una prassi. [...] Il narratore è la figura in cui il giusto incontra se stesso»⁵⁹¹. Nella modernità, però, sembra essersi persa l'importanza valenza della narrazione, infatti,

«per una strana legge del contrappasso, i nostri bambini, figli della civiltà delle immagini, sembrano meno attrezzati a leggere e interpretare i libri di figure rispetto ai loro coetanei di qualche anno fa. Le ragioni sono diverse. La bulimia iconica in cui siamo immersi disorienta e mette a dura prova la nostra capacità di leggere e osservare con attenzione ciò che ci circonda.

⁵⁸⁸ G. Alessandrini, Op. cit., 2016, p. 18.

⁵⁸⁹ C. Pignalberi, *Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale*, in «Formazione, Lavoro, Persona», v. 13, 2015, p. 365.

⁵⁹⁰ Cfr. W. Benjamin, Op. cit., 1962.

⁵⁹¹ Ivi, pp. 85-86.

Selezionare le informazioni più pregnanti e attendibili richiede uno sforzo sempre maggiore, che lascia sovente frastornati anche noi adulti educatori. Non si tratta solo della quantità di immagini ingurgitate, ma anche della velocità dei tempi di lettura e della scarsità di attenzione per i processi di elaborazione e significazione della pratica narrativa. [...] Sembrerebbe essersi smarrita la capacità di sostare di fronte a un testo, anche visivo, di coglierne i rimandi, le analogie, i simboli, le metafore sottese, di costruire una relazione con l'opera, inferendone i significati più profondi e autentici. Probabilmente perché le narrazioni, i racconti, gli spunti identificatori rintracciabili in tutto ciò che estensivamente possiamo chiamare letteratura, giovani e giovanissimi non li cercano consapevolmente nei libri o nelle parole degli insegnanti, ma li trovano casualmente nei cartoni animati, nei telefilm, nei film, nei *videoclip*, negli spettacoli televisivi, nelle canzoni che nessuno suggerisce loro come leggere e scegliere. Man mano che le bambine e i bambini crescono, il mondo adulto, attraverso l'istituzione scolastica, ma spesso anche nel comportamento inconsapevole dei genitori, abbandona la pratica di cura, che beneficia dei tempi lenti e fecondi dell'ascolto, del dialogo, del confronto, della contemplazione e abdica a favore della pratica dell'insegnamento, dopo averla sistematicamente sterilizzata da ogni dimensione affettiva ed estetica, svuotata di ogni spinta seduttiva e di ogni slancio immaginifico. Ecco, forse è proprio da qui che è bene ripartire: dalla contemplazione di un'immagine, dal calore di un'emozione, dalla seduzione di una storia, dall'incanto di una narrazione»⁵⁹².

In conclusione, affinché sia possibile esperire l'importanza della narrazione, una proposta interessante e stimolante sarebbe quella di incrementare nelle scuole esperienze di spettacoli e laboratori dei burattini, agevolando, in questo modo, l'utilizzo di quest'ultimi in educazione, così come consolidando le loro potenzialità espressive. I Burattini, infatti, rappresentano delle

«finzioni rievocative, nate dall'esigenza di rappresentare (da "ri-presentare") [...]; è possibile, dunque, individuare l'origine [del teatro di figura] dall'istinto narrativo dell'arte del racconto. [...] In un certo senso possiamo allora dire che i teatranti sono dei narratori che ricollegano rimanendo fedeli al più antico nucleo della comunicazione. Pensano sotto forma di storie e di immagini e poi si esprimono in quella fusione sinergica di linguaggi che ha preceduto la nascita delle varie arti. Il narrare storie è stato il primo strumento di conoscenza, di trasmissione di

⁵⁹² M. Campagnaro, M. Dallari, Op. cit., 2006, pp. 7-8.

sedimentazione della cultura, anzi lo strumento principale per organizzare e conservare il sapere, molto prima della scrittura. Parafrasando il pedagogista Bruner, non ha una vita chi non la racconta; egli riconosce nel raccontare il cantiere di costruzione dell'identità dell'individuo. Torquato Tasso, sull'importanza della memoria di raccontarsi, aveva avuto una intuizione simile, "quando mi gioverà narrar altrui/le novità vedute a dir: io fui!"⁵⁹³. Forse anche l'identità stessa dei popoli si è costruita attraverso il raccontarsi. Il teatro dei burattini ha, o ha avuto, varie funzioni nel corso della sua storia: ha reso cosciente la comunità dei suoi miti e dei suoi valori, ha concorso alla sua coesione, ha proposto e socializzato nuove istanze culturali, ha censurato, contestato, divertito, educato, provocato, trasmesso o promosso conoscenza e suscitato emozioni»⁵⁹⁴.

Ecco perché i burattini a scuola rappresentano una metodologia vincente, capace di permettere lo sviluppo della narrazione e dell'esperienza diretta, ciascun termine con tutte le accezioni finora analizzate.

Le storie con i burattini: il valore pedagogico della narrazione

L'esperienza diventa tale solo se viene narrata⁵⁹⁵, ovvero l'esperienza appare completa, comprensibile e significativa soltanto quando è possibile parlarne con altri, quando la si può sperimentare - dandole senso e unitarietà- condividendola mediante il racconto.

«La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture»⁵⁹⁶,

⁵⁹³ T. Tasso, *Gerusalemme liberata* [1851], Bur Rizzoli, Milano 2009, p. 38.

⁵⁹⁴ V. Minoia, *Mariano Dolci, dialogo sul trasferimento del burattino in educazione*, Ed. Nuove Catarsi, Cartoceto (Pu) 2009, pp. 29-36.

⁵⁹⁵ Cfr. P. Jedlowski, *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.

⁵⁹⁶ AA. VV., *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012, p. 27.

come riflettuto prima, è di fondamentale importanza anche il dialetto - sempre presente nelle storie narrate durante gli spettacoli con i burattini. Le diverse forme di letteratura, indipendentemente dal genere specifico a cui fanno riferimento, rappresentano imitazioni dell'itinerario che gli uomini sono chiamati a percorrere per connettersi al perfetto, imperfetto e futuro⁵⁹⁷; ma giacché i possibili considerabili e futuri sono inesauribilmente molteplici rispetto alla loro trasposizione in fatti agiti, è fondamentale allenare ogni persona a trovare risposte adatte a situazioni reali. Ecco, allora, che acquista un ruolo fondamentale l'immaginazione, essa permette - al soggetto che la sperimenta- di aumentare i propri repertori di azione e di scelta così da non trovarsi impreparato di fronte alle diverse situazioni; l'immaginazione permette, inoltre, di alimentare «le competenze di discernimento di ciascuno nella situazione di inesauribile complessità tipica di ogni evento o avvento particolare»⁵⁹⁸. Come ricorda Bertagna, ogni esperienza è tempo e intreccio, cammino e percorso e si rivela solo nel discorso e nelle parole che la narrano; queste narrazioni sono necessarie poiché l'esperienza non è mai una mera concatenazione di cause ed effetti lineari, ma un groviglio di digressioni che solo la narrazione può evocare.

I termini “narrazione”, “racconto” o “storia” - di cui i burattini si fanno portavoce- non sono sinonimi. Il termine *storia* implica l'esistenza di un elemento, reale o immaginario, che è l'oggetto e il fulcro della storia stessa; parlare di *racconto* significa, invece, fare riferimento al sistema con cui la storia viene rivelata. Comprende cioè le modalità di comunicazione ed espressive, oltre alla scrittura e all'esposizione orale. Infine, la *narrazione* è l'atto del raccontare. Essa coinvolge almeno due interlocutori inseriti in una relazione significativa, la quale rende possibile la narrazione e, al contempo, viene modificata e arricchita dalla narrazione stessa. Doveroso è riflettere riguardo al termine narrazione, cioè una forma espressiva e un'attività fondamentale a cui viene attribuita la finalità di dare dei significati alle esperienze vissute. La narrazione risponde a molteplici funzioni - dall'apprendimento, alla condivisione di esperienze collettive- ma, innanzitutto, è una pratica sociale ed educativa che permette di assegnare e trasmettere significati per «dare forma al

⁵⁹⁷ Cfr. P. Ricœur, *Time and narrative* [1983], trad. it. (a cura di) G. Grampa, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.

⁵⁹⁸ Ivi, p. 53.

disordine delle esperienze»⁵⁹⁹. La narrazione, poi, poiché «connessa alla modalità che i soggetti esperiscono nell'attribuzione di senso alla realtà e agli eventi»⁶⁰⁰, è un dispositivo fondamentale per la realizzazione di significati in grado di facilitare sia i processi di cambiamento sociale e organizzativo sia l'apprendimento. La narrazione è, dunque, un'imitazione dell'azione poiché, «attraverso l'attività di transcodificazione, non viene più prodotta l'azione, ma una sua rappresentazione attraverso il discorso»⁶⁰¹. Nelle narrazioni con i burattini, proprio per questo, si aprono pluralità di prospettive e diversità di significati. Ciò avviene perché queste narrazioni - mettendo in gioco i diversi punti di vista dei soggetti coinvolti- non danno descrizioni univoche e oggettive della realtà, ma forniscono diverse prospettive interpretative e chiavi di lettura. Esse permettono, come evidenziato da Bruner, «la soggettivizzazione dell'esperienza stessa; ciascuna persona, cioè, ha in sé rappresentazioni autobiografiche che fanno riferimento al proprio ambiente valoriale e culturale. La narrazione è, di conseguenza, riesaminata e filtrata dalla voce narrante»⁶⁰². Inoltre, le narrazioni con i burattini sono caratterizzate dalla violazione della canonicità⁶⁰³. Bruner - con tale espressione- indica che la narrazione si sviluppa, per un primo periodo, seguendo uno schema lineare e prevedibile; secondariamente, però, vengono introdotti colpi di scena o nuovi personaggi che modificano il modo di interpretare la situazione stessa e, contemporaneamente, anche le modalità adottate dal soggetto per la lettura della realtà che quotidianamente lo circonda.

La narrazione, per di più, permette di comprendere ed esplorare l'interiorità degli individui, proprio perché conosciamo noi stessi e ci manifestiamo agli altri mediante le storie che raccontiamo. La narrazione, partendo dall'analisi delle azioni e delle situazioni che i soggetti esperiscono, consente anche di esplorare le esperienze individuali e collettive, decostruendole e ricostruendole. Proprio grazie al dispositivo narrativo l'agire umano è collocato all'interno di uno spazio e di un tempo dati e dotati di intenzioni, dove un ruolo importante viene attribuito ai rapporti di causa-effetto e alla

⁵⁹⁹ U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994, p. 51.

⁶⁰⁰ J. Bruner, *La costruzione narrativa della "realtà"*, in M. Ammanniti, D. N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 17.

⁶⁰¹ C. Xodo, *Conti e racconti. Teoria e didattica del testo narrativo*, EIT, Teramo 1990, p. 51.

⁶⁰² J. S. Bruner, Op. cit., 1991, p. 23.

⁶⁰³ *Ibidem*.

reciprocità di significati culturalmente riconosciuti. La narrazione aiuta anche a recuperare il significato che i saperi hanno nella formazione dell'identità personale. Un'ulteriore caratteristica del genere narrativo consiste nel coinvolgere la dimensione motivazionale del soggetto, infatti, nella narrazione la tonalità emotiva e affettiva sono molto forti. «Il materiale narrativo innesca numerose emozioni: curiosità, interesse, divertimento, gioia, tristezza, paura nascono dal nostro coinvolgimento empatico con gli stati interiori dei personaggi»⁶⁰⁴. La narrazione, ulteriormente, favorisce lo sviluppo delle funzioni linguistiche e cognitive: i racconti aiutano, infatti, le persone a riconoscere e a nominare le emozioni che vivono; così facendo viene a costituirsi un vocabolario per parlare dei sentimenti.

Valorizzare il potenziale educativo e formativo della narrazione - collocata all'interno di una relazione educativa significativa, dunque, permette di analizzare e mettere in luce le diverse esperienze di vita e i vissuti dei soggetti. L'arte del narrare è in grado di porre in relazione il soggetto con la vita delle altre persone poiché,

«è così che cominciamo a capire come le circostanze in cui ci troviamo modellino e orientino la vita di coloro che condividono con noi alcuni obiettivi e progetti più generali e ci rendiamo conto che queste stesse circostanze non solo danno forma alle possibilità di azione di ciascuno, ma anche alle loro aspirazioni e ai loro desideri, alle loro speranze e paure»⁶⁰⁵.

Il punto di vista del *minus* e quello del *magis* si intrecciano permettendo la realizzazione di una nuova narrazione partecipata. La narrazione, nell'ottica pedagogica, poiché permette di svelare il punto di vista altrui, è generatrice di mutamenti e di opportunità per il singolo soggetto. Il pensiero narrativo, inoltre, permette di rievocare e di ricostruire l'esperienza ponendola in relazione sia con gli episodi passati, sia con le possibilità future - attraverso il tempo cronologico che caratterizza i vissuti dei soggetti coinvolti- per aprirli a nuove possibilità del tempo cairologico. Ecco, allora, che diventa fondamentale la presenza di almeno due soggetti collocati all'interno della relazione educativa; solo se c'è un altro che ascolta è possibile - per il soggetto- la restituzione della sua storia. Il burattinaio e/o spettatore, quando anima o vede animare il burattino,

⁶⁰⁴ M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 72.

⁶⁰⁵ M. C. Nussbam [2011], *Op. cit.*, 2014, p. 113.

infatti, non è mai solo; l'altro permette, appunto, una nuova narrazione che comporta l'arricchimento di un punto di vista differente. Nei contesti educativi e formativi, la narrazione si presenta di necessaria importanza proprio perché innesca processi di elaborazione, comprensione, rievocazione e interpretazione dei vissuti. Attraverso questo, fatti ed eventi vengono collocati in una trama spazio-temporale per essere raccontati ad altri, tenendo conto di intenzioni, contesti e aspettative dotati di un significato contestuale. Inoltre, la "nuova narrazione" è necessaria perché l'educazione - vista come modalità di trasmissione di conoscenze, di valori e di comportamenti- si serve di essa come strumento privilegiato: raccontare educa.

In questa prospettiva la narrazione si presenta come un dispositivo pedagogico poiché - consentendo di tracciare in un *continuum* le consapevolezza presenti, passate e future e di elargire senso all'esperienza- si configura come dispositivo di progettualità. Nei contesti educativi e formativi la narrazione, dunque, rappresenta un dispositivo pedagogico poiché permette la ricerca del significato della propria identità personale - così come culturale- inserito in una dimensione relazionale. La narrazione consente, poi, di considerare la persona in senso olistico, cioè con le sue motivazioni, le sue emozioni, le sue intenzioni e aspettative. Essa permette, inoltre, di analizzare, rielaborare e comprendere le esperienze che il soggetto ha vissuto e di collocarle in relazione di linearità con quelle passate e future. Inserita all'interno di una relazione educativa significativa, la narrazione mediante i burattini, permette di meravigliare, dare forma oppure contenere i diversi eventi e le situazioni che si presentano. Una capacità fondamentale del burattinaio e dell'educatore, strettamente connessa alla narrazione, è il saper ascoltare. Infatti, ascoltando è possibile restituire al *minus* la storia, riesaminata ed accresciuta di esposizioni e significati. Il *magis*, a tal ragione, avendo il ruolo di narratore, ha la possibilità di presentare le criticità esistenti, le potenzialità e le capacità su cui il *minus* può investire e lavorare. La narrazione, così, può assumere il ruolo di organizzatore mentale che facilita il pensare, il ragionare e il risignificare l'esperienza; in questo modo si può connettere l'esperienza stessa con altre esperienze narrate e vissute. Attraverso la narrazione diventa possibile agire, riflettere e significare l'azione educativa e formativa pensata come una vicenda in incessante realizzazione ed evoluzione cairologica, sia per il *minus* che per il *magis*. In conclusione, la narrazione aiuta lo sviluppo cognitivo, affettivo ed etico; narrare e «leggere racconti significa

effettuare un gioco attraverso il quale si impara a dare un senso all'immensità delle cose che sono accadute, che accadono e che accadranno nel mondo reale»⁶⁰⁶. È doveroso, però, ricordare, che non è la letteratura a proiettarsi sull'esperienza, ma, al contrario, sono «l'esperienza e l'esistenza umane, personali e socio-storiche, che avrebbero una struttura pre-narrativa»⁶⁰⁷ e che si proiettano, per conoscersi più a fondo, nell'invenzione letteraria narrativa. La narrazione, quindi, si presenta come un mezzo moltiplicatore della vita reale per far maturare a ciascuno le competenze di prudenza e il teatro dei burattini si colloca proprio all'interno di questo scenario. La narrazione delle storie con i burattini rappresenta per il burattinaio e/o spettatore un terreno fecondo d'incontro con le emozioni di altri che, unendosi alle nostre, ci permettono di scoprirne significati diversi e nuove sfumature⁶⁰⁸. Come verrà analizzato nelle pagine seguenti, l'essere inserito in una narrazione di burattini permette al burattinaio e/o allo spettatore di incontrare esperienze emotive indirette che non irrompono bruscamente all'interno dei propri processi motori e psicologici. È possibile affermare ciò perché l'emotività nata ed esperita all'interno dello spettacolo e/o laboratorio di burattini si presenta come una «forma già svolta, che si articola in uno spazio e in un tempo dati e che si integra in un contesto logico animato da rapporti causa-effetto»⁶⁰⁹. Le narrazioni degli spettacoli, forme radicate nella tradizione popolare, ricoprono un ruolo molto importante nella formazione del soggetto in crescita⁶¹⁰. Nello spettacolo e nel laboratorio di burattini - grazie alle molteplici narrazioni di cui i burattini sono portatori- «il soggetto può esercitarsi anticipando esperienze emotive e modalità per accettarle e non subirle»⁶¹¹. L'esperienza estetica ed emotiva, che nasce dalle narrazioni, durante gli spettacoli permette al burattinaio e/o allo spettatore - oltre ad un arricchimento esistenziale- di entrare in diretto contatto con le diverse esperienze, racconti ed emozioni; inoltre, permette di acquisire molteplici informazioni e plurime modalità per prepararsi ad esperire ciò che *av-verrà* nell'*imperfectum* e nel futuro.

⁶⁰⁶ U. Eco, Op. cit., p. 107.

⁶⁰⁷ P. Ricœur, Op. cit., p. 104. Si veda anche M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

⁶⁰⁸ Cfr. M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

⁶⁰⁹ V. D'Urso, R. Trentin (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 1990, p. 302.

⁶¹⁰ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2001.

⁶¹¹ M. Contini, Op. cit., p. 69.

LA RICERCA SUL CAMPO: I METODI QUALITATIVI

Come sosteneva Dewey⁶¹², nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire immediatamente in una norma dell'arte dell'educazione. Questa citazione ci permette di riflettere sul fatto che

«la ricerca pedagogica è cosa complessa. Ciò deriva dal fatto che essa è finalizzata alla costruzione del sapere dell'educazione, un sapere classico che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa. Affermare che la teoria pedagogica è di tipo prassico, nel senso che è chiamata ad orientare la pratica, non significa ritenere che tale sapere debba tradursi in un sistema di regole di uso immediato per l'azione. È questa una concezione riduttiva già criticata da John Dewey, la quale non tiene conto del fatto che la complessità dell'agire educativo è indisponibile a qualsiasi pretesa di regolamentazione dentro procedure tali da pretendere una valenza generale. Anche quando si riuscisse a sviluppare una buona ricerca scientifica sulla pratica educativa, in nessun caso i dati cui si perverrebbe possono essere considerati tali da essere tradotti in regole per l'azione. [...] Il sapere dell'educazione può solo fornire indicazioni dal valore ipotetico, che aiutano ad interpretare i casi specifici. [...] Affinché consenta la strutturazione di una teoria dell'educazione non solo rigorosa, ma anche sensata dal punto di vista della pratica, la ricerca pedagogica deve strutturarsi lungo più direzioni; precisamente una buona teoria pedagogica deve nascere dallo sviluppo sia della ricerca teoretica sia di quella empirica. La ricerca teoretica è un'indagine che adotta il metodo dell'investigazione filosofica per prendere in esame le questioni nodali dell'agire educativo; la ricerca empirica, invece, si sviluppa come indagine sul campo utilizzando varie tecniche epistemiche mutate dalle altre scienze umane. A lungo la ricerca pedagogica è stata interpretata solo nel suo versante teoretico. Invece non può risolversi a tavolino, deve prevedere anche una ricerca sul campo, perché il sapere pedagogico per costituirsi ha bisogno non solo di analizzare astrattamente i problemi (ricerca teoretica) ma di capire cosa succede nella pratica educativa (ricerca empirica). [...] Non solo, però, la ricerca deve svilupparsi sia sul versante teoretico sia su quello empirico, inoltre questi due piani della ricerca devono essere strettamente interconnessi - nel senso che il processo di delucidazione teoretica delle questioni educative deve stare in una relazione vitale con una ricerca rigorosa sull'esperienza, alla quale il lavoro del pensiero deve rimanere legato per poter trovare una misura reale della validità delle teorie che elabora. Dunque, in pedagogia la ricerca teoretica e la

⁶¹² Cfr. J. Dewey, Op. cit., 1916.

ricerca empirica debbono essere strettamente correlate, secondo una logica di tipo dialogico-ricorsivo che produca un continuo rimodulare dell'una rispetto all'altra, nella forma di una reciprocazione evolutiva. Quando la ricerca pedagogica si sviluppa lontano dalle pratiche, e dunque senza misurarsi con l'esperienza viva, si risolve in discorsi inutili, incapaci poi di restituire una misura reale per l'agire educativo. [...] Ogni ricerca avviene sempre dentro la cornice di un paradigma⁶¹³. «Pur essendo un oggetto di difficile definizione, un paradigma si può intendere essere costituito da un insieme di assunzioni o premesse che guidano l'azione epistemica»⁶¹⁴. [...] I paradigmi di ricerca (*inquiry paradigms*) definiscono in che cosa consiste la ricerca, qual è il suo oggetto, qual è la via per indagarlo, quali sono le procedure per decidere se una conoscenza è vera e qual è lo scopo della ricerca [...]. Prendere in esame gli elementi che vanno a definire la struttura di un paradigma è operazione essenziale anche per il singolo ricercatore, che intende situarsi con consapevolezza nel suo campo di indagine»⁶¹⁵.

Da queste affermazioni emerge come sia importante avere nuove modalità di pensiero, le quali implicano nuove forme di azione. Ecco dunque perché, per stendere il mio progetto di ricerca, oltre all'analisi bibliografica di numerosi testi di altrettanti autorevoli Autori, ho fatto ricorso anche alla ricerca definita “partecipativa” o “cooperativa”, la quale ha come tratto distintivo quello di configurarsi come ricerca dialogica tra tutti coloro che prendono parte all'esperienza. Infatti, tutte le persone (di qualsiasi età) che sono state coinvolte nel processo della ricerca, hanno contribuito alla fase di pensiero creativo che mi ha permesso di progettare, implementare e validare la mia ricerca; hanno contribuito, cioè, a costruire una «comunità di ricerca dentro la comunità di pratica»⁶¹⁶. L'approccio adottato si discosta da quello classico della ricerca, il quale tende ad escludere i soggetti partecipanti da ogni fase decisionale ritenendo che essi possano inquinare il processo di indagine⁶¹⁷. Spostare l'asse della ricerca scientifica verso una logica partecipativa, invece, «è segno di un cambiamento di genere nell'orizzonte paradigmatico, che si andrebbe orientando verso la valorizzazione delle

⁶¹³ Cfr. T. S. Kuhn, *The structure of scientific revolution*, The University of Chicago Press, Chicago 1962, trad. it. (a cura di) A. Carugo, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

⁶¹⁴ E. Guba, *The paradigm dialog*, Sage, Newbury Park (Ca) 1990, p. 17.

⁶¹⁵ L. Mortari, Op. cit., pp. 11-20.

⁶¹⁶ V. J. Friedman, *Action science: creating communities of inquiry in action research*, Sage, London 2001, p. 16.

⁶¹⁷ Cfr. S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

relazioni e della logica collaborativa»⁶¹⁸. In questo modo è stato possibile creare le condizioni per implementare un dialogo co-generativo⁶¹⁹ fra me ricercatrice e gli “attori della quotidianità” del contesto preso in esame: dove le rispettive competenze sono entrate in gioco in modo dialettico⁶²⁰. La ricerca partecipativa, pertanto, diventa un contesto di co-generatività del sapere, dove due diversi tipi di capacità vengono messe in gioco e dal loro confronto prende vita un valore esperienziale capace di coniugarsi con il rigore scientifico. Affinché si attivi questo contesto relazionale ciascun ricercatore deve abituarsi a lavorare su se stesso per farsi strumento di dialogo:

«nella ricerca classica quella che dal punto di vista della ricerca partecipativa viene definita “ricerca non attiva” o “non partecipativa”, ad apprendere sono solo i ricercatori, cioè quelli che gestiscono il processo. Nella “ricerca partecipativa”, invece, tutti i soggetti coinvolti apprendono, poiché tutti fanno - anche se a livelli diversi- quello che nella ricerca classica è di pertinenza dei soli ricercatori. Il partecipare alla ricerca produce nei pratici quello che viene definito *empowerment*, perché il fatto che essi acquisiscono tecniche sistemiche e un nuovo sapere è premessa per una modificazione del loro modo di esserci nel contesto che va nella direzione di una presenza culturalmente e, dunque, politicamente più significativa. [...] Sintetizzando si può affermare che l’idea di base della ricerca partecipativa è che la ricerca deve essere utile, ossia deve essere una *service research*; essere utile significa fornire strumenti cognitivi che concorrono alla trasformazione del reale verso nuove strutturazioni. [...] La possibilità di elaborare una teoria valida localmente comporta il coinvolgimento attivo dei soggetti che agiscono nel contesto; coinvolgimento che deve assumere la forma di una collaborazione fra ricercatori e i pratici, fra gli *insider* e gli *outsider*, fra i partecipanti locali e i ricercatori professionisti»⁶²¹.

⁶¹⁸ P. Reason, *Participation in human inquiry*, Sage, London 1994, p. 13.

⁶¹⁹ Cfr. M. Elden, M. Levin, *Cogenerative learning. Bringing participation into action research*, in W. Foote Whyte (Ed.), *Participatory Action Research*, Sage Publications, Newbury Park (Ca) 1991, pp. 127-142.

⁶²⁰ Gli *insiders*, o pratici, sono gli esperti delle pratiche che caratterizzano un contesto specifico e possiedono il sapere esperienziale; gli *outsiders*, o i ricercatori di professione, hanno le competenze scientifiche per la ricerca, sanno cioè come analizzare un caso, mettere a punto un disegno di ricerca, formulare una domanda di ricerca, elaborare i dati e così via. Nella ricerca partecipativa, dunque, ai ricercatori è richiesta anche la competenza relazionale per gestire le richieste e il confronto con gli *insiders*, dando così vita ad un apprendimento co-generativo e condiviso.

⁶²¹ L. Mortari, Op. cit., pp. 143-144.

La ricerca partecipativa, dando vita a un sapere co-generativo, per essere condotta presuppone che non esiste un unico metodo ma dei metodi,

«una serie di approcci usati nella ricerca educativa per raccogliere i dati. [...] Il metodo viene fatto coincidere con una tecnica, come l'osservazione partecipativa, il *role-playing*, le interviste, ecc. [...]. I metodi possono essere concepiti includenti le più specifiche caratteristiche dell'impresa scientifica - come il formulare concetti e ipotesi, costruire modelli e teorie, nonché procedure di campionamento- la specificità della metodologia, dunque, è quella di riflettere sul processo di ricerca»⁶²².

Pertanto, la ricerca partecipativa nell'ambito dell'intervento educativo non si riduce alla riflessione teorica, ma riguarda anche le relazioni interpersonali e le applicazioni sul campo; richiede, cioè, una fase di ricerca esplorativa fondata sulla descrizione e sull'osservazione. Affermare questo significa sostenere che l'ambito dell'intervento educativo è difficilmente riducibile ad un unico approccio quantitativo e sperimentale, contrariamente, richiede il ricorso a metodi qualitativi e narrativi. Ecco che per la ricerca in ambito educativo, l'interazione con strumenti qualitativi - capaci, cioè, di descrivere la situazione in cui si manifesta il rapporto educativo tenendo conto delle caratteristiche di ciascuno- è fondamentale. In educazione, come sosteneva Kant⁶²³, è sbagliato pensare che bastino solamente esperimenti rigorosi per descrivere il buon esito di una realtà educativa; infatti, l'esperienza ha insegnato che i tentativi mostrano anche gli effetti opposti di quelli che ci si aspetta inizialmente. A tal riguardo, tutte le ricerche nascono da una curiosità e da una domanda per poi procedere con la raccolta dei dati empirici oppure teorici; a questo segue la valutazione critica per ottenere una risposta - seppur provvisoria- alla domanda d'origine. Fare ricerca significa utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico - unendo sia teoria che azione- in un arricchimento reciproco verso il consolidamento delle esperienze⁶²⁴. Come sosteneva

⁶²² M. Gall, W. Borg, J. Gall, *Educational research. An introduction*, Sage, New York 1996, pp. 38-39.

⁶²³ Cfr. I. Kant, *Über Pädagogik* [1803], trad. it. (a cura di) N. Abbagnano, *Pedagogia*, Feltrinelli, Milano 2015.

⁶²⁴ A riguardo si vedano i lavori di Comenio, Decroly, Freinet, Harbart, Makarenko, Montessori.

Lewin⁶²⁵, il comportamento si manifesta in funzione all'interazione tra la persona e l'ambiente psicologico, i quali richiedono di essere studiati con procedure empirico-sperimentali oggettive e rigorose; ecco allora che la ricerca empirico-sperimentale con i burattini - nel nostro caso, in educazione- riguarda l'interazione continua e circolare tra esperienza, sistemi scolastici e approcci didattici⁶²⁶. Per riprendere Dewey⁶²⁷, poi, la ricerca in educazione deve fare riferimento a problemi effettivamente avvertiti come significativi nella pratica educativa e ha la necessità di valorizzare la fase di progettazione della ricerca così come quella di formulazione delle ipotesi, ponendo - conseguentemente- attenzione ad un nesso coerente tra teoria di riferimento, ipotesi di ricerca e procedure scelte dall'indagine. A tal riguardo diventa

«necessario estendere, almeno potenzialmente, l'ambito della ricerca scientifica [...] a tutta la tematica pedagogica. [...] Una volta stabilito che sia un problema educativo il punto di partenza della ricerca scientifico-educativa, viene ampiamente legittimata l'assunzione che tale ricerca si possa estendere a questioni di rapporto educativo»⁶²⁸.

Per poter effettuare una riflessione scientifica sull'utilizzo del burattino in contesti didattici ed educativi, così come sulla valenza pedagogica dello spettacolo e del laboratorio dei burattini, alla luce di quanto analizzato fino ad ora e come già richiamato - oltre all'analisi del pensiero di numerosi Autori- dunque, ho deciso di utilizzare metodi e strumenti di indagine qualitativa. Questi metodi hanno avuto per la mia ricerca un duplice vantaggio, da un lato mi hanno permesso di non perdere la ricchezza e la complessità delle situazioni, dall'altro mi hanno consentito la sperimentazione e l'interpretazione dei dati raccolti. Le sperimentazioni, di fatto, possono essere definite come “pratiche esperienziali”⁶²⁹. Dewey a tal riguardo, riflettendo sull'educazione come

⁶²⁵ Cfr. K. Lewin, *Teoria dinamica della personalità* [1935], trad. it. (a cura di) G. Petter, Giunti Barbera, Firenze 2011.

⁶²⁶ Cfr. A. Visalberghi, *Ricerca empirica e sperimentale in campo educativo*, in «Scuola e Città», n. 5-6, 1989, pp. 209-214.

⁶²⁷ Cfr. J. Dewey, Op. cit., 1929.

⁶²⁸ L. Lumbelli, *Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa*, in G. E. Balduzzi, V. Telmon (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clubed, Bologna 1990, p. 228.

⁶²⁹ Cfr. E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1984.

scienza, rivendicava l'utilizzo dei metodi sistematici di ricerca, i quali non comportano il rischio della ripetizione di situazioni verificate come efficaci, ma rappresentano la garanzia di una migliore comprensione dei fatti educativi e, quindi, di elasticità e creatività. Alla luce di ciò, più di una pedagogia sperimentale si può parlare di una didattica sperimentale⁶³⁰, dove il laboratorio è stato la classe stessa⁶³¹. La scelta di utilizzare una metodologia qualitativa, pertanto, è dovuta al fatto che, affianco ai metodi quantitativi, parafrasando Mailaret⁶³², lo studio della relazione educativa non può non tenere conto anche dei fattori storici, politici, sociali e psicologici, i quali vanno studiati con metodi loro propri di carattere riflessivo, narrativo e qualitativo. Essi tengono appunto conto della soggettività poiché, come sottolineato da Bertolini,

«anche nell'ambito dell'esperienza educativa c'è bisogno di un procedimento scientifico naturalistico, dunque di ricerche empiriche che ne sostanzino l'attività. [...] Non possiamo accettare che la scientificità stessa del discorso sull'educazione si riduca alle indicazioni emergenti autonomamente o autarchicamente da quel procedimento. L'esperienza empirica è una condizione necessaria ma non sufficiente per giungere ad un'interpretazione valida e perciò credibile sul piano pedagogico dell'esperienza umana come tale e al rigore con cui esse vengono impostate e condotte»⁶³³.

Trovano qui collocazione le prospettive dell'intervista, dell'osservazione e dell'intervista biografica, approcci che portano al superamento della contrapposizione tra teorico ed empirico-sperimentale; secondo i quali bisogna «dimenticare lo sperimentalismo ed affrontare la ricerca educativa, in ambito della formazione, da un punto di vista rigorosamente qualitativo»⁶³⁴. Vediamo ora, nel dettaglio, ciascuno delle tecniche e dei metodi che ho utilizzato per stendere questa mia ricerca: l'intervista, l'osservazione e la ricerca biografica.

⁶³⁰ Cfr. R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, Maurice Lamertin, Bruxelles 1935.

⁶³¹ Ovviamente, trattandosi di metodologie qualitative, si potrebbe presentare il problema del confronto delle differenze fra gli individui presi in esame; potrebbe, cioè, venire difficile individuare dei campioni o dei gruppi di controllo con caratteristiche confrontabili, comuni e isolabili; un ulteriore dato significativo, poi è ricollegabile alla difficoltà del ricercatore - essendo impegnato nella ricerca attiva e sul campo- di gestire i *biases* e di controllare le proprie caratteristiche personali e dei soggetti coinvolti.

⁶³² Cfr. G. Mailaret, *La pedagogia sperimentale*, Armando Editore, Roma 1986.

⁶³³ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 205-207.

⁶³⁴ D. Demetrio, *Micropedagogia*, Feltrinelli, Milano 1992, p. XXI.

L'intervista

Il termine intervista, oggi, è molto inflazionato; viene utilizzato, infatti, da tutti coloro che vogliono definire una situazione in cui una persona conversa con un'altra, oppure la interroga, per ottenere delle informazioni. Numerose sono le situazioni in cui questo strumento di indagine viene utilizzato, così come le discipline che se ne servono e i campi d'applicazione; ciò ha fatto sì che del termine "intervista" esistano molteplici definizioni - a volte anche fra loro contrastanti- poiché ciascuna risente della disciplina a cui afferisce l'autore oppure alla "scuola" a cui fa riferimento⁶³⁵. Comunque, per fare chiarezza,

«può essere considerata intervista uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerca, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni e opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema. [...] Lo scambio verbale può svolgersi non solo fra due, ma anche fra più persone»⁶³⁶.

Quando si conduce un'intervista è bene ricordare che la relazione non è simmetrica, cioè, l'intervistatore esperto ricopre un ruolo "superiore" rispetto all'intervistato; nonostante ciò, chi raccoglie informazioni deve porsi in un atteggiamento di ascolto attivo, interessato e non giudicante rispetto a ciò che l'intervistato dice. L'intervistatore deve cioè mettere in atto un ascolto a trecentosessanta gradi per ascoltare con tutti i suoi sensi e decodificare non solo il linguaggio verbale dall'intervistato, ma anche tutti i messaggi derivanti dal non verbale: tono, postura, parole, ecc. - elementi essenziali all'interno della relazione. L'intervistatore deve, poi, mostrarsi incuriosito⁶³⁷ ed interessato verso ciò che l'intervistato ha da dire, poiché un ascolto interessato e "caldo" spinge la persona ad aprirsi e raccontarsi⁶³⁸. Inoltre, l'intervistatore - oltre che ascoltare l'intervistato- deve sapere ascoltarsi e porsi in modo positivo all'ascolto dell'altro;

⁶³⁵ Cfr. G. Trentini (a cura di), *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989.

⁶³⁶ S. Mantovani, Op. cit., p. 38.

⁶³⁷ Cfr. C. R. Rogers, G. M. Kinget, *Psicoterapia e relazioni umane* [1965], trad. it. (a cura di) R. Galli, Boringhieri, Torino 1970.

⁶³⁸ Cfr. G. Trentini, Op. cit.

essere motivato al compito e congruente⁶³⁹ - deve cioè esistere un accordo fra i sentimenti e le parole dell'intervistatore durante il colloquio con l'intervistato. Ovviamente - se durante l'intervista- l'intervistatore non prova curiosità o interesse la finzione verrà percepita dall'intervistato e ciò avrà ripercussioni negative sulla quantità e qualità di informazioni che fornirà. In conclusione, l'intervista è una relazione dove il comportamento di ciascun soggetto è influenzato da quello dell'altro E ciò che i due interlocutori si aspettano di ricavare dall'intervista andrà ad influenzare la resa della stessa⁶⁴⁰.

«Prima di porsi in un atteggiamento di caldo interesse e di non valutazione dell'altro, l'intervistatore dovrà decidere alcuni piccoli dettagli, quale è il luogo in cui condurre l'intervista e le modalità con le quali raccogliere le parole dell'intervistato»⁶⁴¹.

Affinché l'intervistato si possa sentire a suo agio per esprimere se stesso, il luogo in cui si svolgere il colloquio deve essere tranquillo. Io per le interviste effettuate agli studenti, agli insegnanti e agli educatori, alla conclusione dei numerosi laboratori e spettacoli condotti, ho optato per aule scolastiche - familiari agli intervistati, dove non fosse presente rumore. Anche la scelta della modalità con cui registrare i dati è fondamentale; utilizzare il registratore piuttosto che i fogli stampati dipende da ciò che dall'intervista si vuole ottenere. Il registratore, infatti, permetterà durante l'analisi di ottenere oltre ai dati quantitativi anche i dati qualitativi relativi al linguaggio paraverbale in relazione a particolari temi oppure all'utilizzo di particolari parole. Se il registratore permette di ricreare il clima dell'intervista a distanza, però, potrebbe inibire l'intervistato che potrebbe viverlo come un controllo; a tal riguardo, l'intervista scritta è più gestibile. Io dopo aver chiesto il consenso a ciascun intervistato, ho optato per la registrazione dell'intervista mediante registratore; proprio per poterla riascoltare ed evitare che mi

⁶³⁹ Cfr. C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente* [1951], trad. it. (a cura di) A. Palmonari, J. Rombauts, Giunti Editore, Firenze 2013.

⁶⁴⁰ Cfr. S. Stella, V. Ugazio, M. Porcelli, *Recenti orientamenti della ricerca scientifica in tema di colloquio*, in A. Quadrio, V. Ugazio (a cura di), *Il colloquio psicologia clinica e sociale*, FrancoAngeli, Milano 1982, pp. 189-197.

⁶⁴¹ S. Mantovani, Op. cit., p. 48.

sfuggissero particolari di linguaggio, tono o inflessione - i quali possono dire molto di più del semplice linguaggio verbale del soggetto.

Un'ulteriore caratteristica delle interviste è che possono essere suddivise a seconda del grado di libertà accordato all'intervistato: esiste l'intervista in cui l'intervistatore pone molte domande, così come l'intervista in cui esso fornisce solo lo stimolo iniziale e poi si limita a riprendere ciò che l'intervistato dirà; si va dunque da un'intervista rigidamente strutturata, ad un'intervista libera o destrutturata, passando attraverso i gradi di libertà nella strutturazione.

- *Intervista libera, in profondità o non direttiva.* È centrata sulla persona che può scegliere quale percorso seguire nel proprio discorso. L'analisi dovrà poi tener conto sia dei contenuti latenti che di quelli manifesti.
- *Intervista semi-strutturata.* L'intervistatore pone delle domande durante il colloquio e le può adattare al singolo soggetto. La struttura è simile all'intervista libera.
- *Intervista strutturata.* L'intervistatore pone domande precise e decise in anticipo seguendo un ordine prefissato, cioè una sequenza che il ricercatore ha ritenuto ottimale per ottenere le informazioni che cercava. Tutte le risposte non pertinenti non vengono prese in considerazione e l'analisi verte solo sulle risposte che presentano differenze non rilevanti rispetto alle altre risposte precedenti.
- *Intervista rigidamente strutturata.* In questo tipo di intervista la formulazione e la scansione delle domande è prefissata rigidamente e le risposte sono già previste, possono essere dal semplice sì o no oppure più elaborate, ad esempio l'intervistato può scegliere fra molteplici affermazioni predeterminate dal ricercatore.

Io ho deciso di effettuare interviste libere o semi-strutturate, ponendo a ciascun intervistato delle domande *input* ma lasciano loro la libertà di concentrarsi maggiormente sull'uno o sull'altro aspetto. Per riflettere sullo stato dell'arte circa la conoscenza del burattino, con i bambini, ho optato anche per una breve intervista strutturata.

Prima di stendere un'intervista ed iniziare ad intervistare, inoltre, è fondamentale decidere quale tipo di domande sia più adatto per recuperare le informazioni che si intende cercare: le domande possono essere dirette o indirette (affini a queste ci sono

anche le domande proiettive, dove si chiede all'intervistato di immaginarsi in una situazione fittizia) e questo dipende dal livello di profondità a cui si vuole giungere. A seconda di come sono formulate le domande possono dare adito a risposte chiuse oppure aperte. Importante, anche, non formulare mai più di una domanda alla volta e fare domande brevi. Dopo aver preso questo tipo di decisioni bisogna anche decidere la sequenza con cui porre le domande: l'intervista può cioè essere scomposta in argomenti e sotto argomenti, è comunque fondamentale che venga concepita come un insieme e non per i singoli temi. Il linguaggio utilizzato dall'intervistatore, poi, deve essere adatto all'intervistato - ciò che Semi definiva la "regola del linguaggio"⁶⁴².

«L'intervista non direttiva mette al centro dell'interazione la persona dell'intervistato, che deve essere accettata completamente - Rogers definiva questo atteggiamento "accettazione positiva incondizionata"⁶⁴³ dell'intervistato nella sua irripetibile unicità e originalità dove comunque l'intervistatore potrà intervenire. [...] Tutti i suoi interventi, però, dovranno essere in realtà dei rilanci o con parole sue di quanto detto dallo stesso intervistato, o ripetendo qualche frase dell'intervistato che egli ritenga particolarmente significativa. [...] In una situazione così libera e inizialmente destrutturata riveste particolare importanza la domanda stimolo iniziale, che deve essere abbastanza ampia da permettere all'intervistato di scegliere liberamente come partire, e nello stesso tempo non così generica da lasciarlo senza appigli. [...] Un altro modo con cui l'intervistatore può intervenire è quello dell'intervento "a specchio" o "riflesso" che consiste nel riassumere le parole dell'intervistato, oppure nel riproporgli le ultime parole pronunciate o, nel riproporre i sentimenti che gli sono sembrati essere sottesi alle parole. [...] Ciò rende particolarmente complesso il lavoro dell'intervistatore che non può essere certo che i sentimenti riflessi siano effettivamente quelli provati. [...] Il riflesso può anche essere "parziale", cioè l'intervistatore può scegliere nel discorso dell'intervistato ciò che, a suo parere, merita di essere ripreso. Una ripresa di questo tipo permette all'intervistatore di indirizzare maggiormente il discorso dell'intervistato verso quelle aree che egli ritiene particolarmente interessanti o non ancora molto approfondite. [...] Il lavoro del ricercatore non si limita, dunque, alla strutturazione e alla eventuale conduzione dell'intervista o delle interviste, ma, una volta che i dati sono stati raccolti, inizia un lavoro di analisi che varierà, non solo in funzione del tipo di intervista di cui ci si è serviti, ma anche del tipo e della qualità delle informazioni che si intendono andare a cercare, [...] il vero problema è quello dell'interpretazione: per le interviste

⁶⁴² Cfr. A. Semi, *Tecnica del colloquio*, Cortina Edizioni, Milano 1985.

⁶⁴³ Cfr. C. R. Rogers, Op. cit.

libere la metodologia di analisi può variare non solo a seconda delle informazioni che il ricercatore si era deciso di ricercare, ma anche sulla base di ciò che si è effettivamente ottenuto, dalla ricchezza o dalla povertà del materiale, dalle impressioni che il ricercatore riceve rileggendo e risentendo a mente fredda le interviste; quindi, il problema è, prima di tutto, quello di scegliere come codificare i dati raccolti»⁶⁴⁴.

Vediamo ora, più nel dettaglio, l'analisi dell'intervista libera utilizzata per ricavare numerose informazioni utilizzate per stendere la maggior parte dei capitoli precedenti. L'analisi delle interviste libere non può essere, come poc'anzi precisato, prefissata dettagliatamente e le scelte vanno fatte dopo aver letto più volte le trascrizioni o averle riascoltate. L'intervista libera, pertanto, va considerata nel suo insieme e nella sua unicità perché l'organizzazione del discorso dipende dalla soggettività e dalle scelte personali dell'intervistato. Come prima cosa, innanzitutto, ho dovuto scomporre le interviste per unità di senso, cioè ho dovuto selezionare i temi trattati - mediante l'analisi tematica- andando a selezionare tutte le volte che si sono ripresentati e tenendo conto delle differenze più che delle concordanze nel modo di rispondere degli intervistati. In secondo luogo, ho lavorato sulle unità di senso costituite dalle parole o delle frasi del singolo intervistato; ciò mi ha fornito riferimenti circa la singola persona, le sue esperienze e le risonanze che i temi trattati hanno avuto ed hanno nella sua vita. Ho potuto così notare una serie di indicatori sia del pensiero che dei sentimenti degli intervistati per quantificare le impressioni avute dall'ascolto delle interviste stesse e, così, provare a comprendere l'intervistato partendo dall'ipotesi che il discorso prodotto durante l'intervista poteva essere considerato il processo di una sua elaborazione delle proprie opinioni, delle rappresentazioni, degli atteggiamenti e immagini. Dopo aver analizzato tematicamente ciascuna intervista ho potuto effettuare un confronto fra tutte le interviste facendo così emergere i concetti ricorrenti e le espressioni caratterizzanti di ciascuna. In educazione, dunque, sono importanti le interviste e la ricerca qualitativa, infatti,

⁶⁴⁴ S. Mantovani, Op. cit., pp. 63-68.

«l'intervista è uno degli strumenti di indagine di cui si può servire il ricercatore che conduce in campo pedagogico una ricerca “descrittiva”, secondo la definizione di Lawson e Lovell⁶⁴⁵ o “qualitativa⁶⁴⁶”. [...] Anzi, la scelta di intervistare costituisce proprio il discrimine fra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa in campo pedagogico [...] la ricerca tende ad essere presentata proprio come un momento “qualitativo” che caratterizza la fase iniziale, esplorativa, propedeutica a una “sperimentazione” di tipo quantitativo. [...] Sono due i campi fondamentali della ricerca “il primo è costituito dall’osservazione sistematica, l’altro dell’azione sperimentale. Nel primo caso il ricercatore si limita ad analizzare una situazione, senza intervenire su di essa per modificarla; nel secondo caso introduce elementi di alterazione nella consistenza delle variabili al fine di ottenere determinati risultati”⁶⁴⁷. E quali possono essere gli strumenti da utilizzare in questa prima fase, quando la materia su cui lavorare è ancora grezza o quando il “materiale” da studiare resiste alla traduzione in termini sperimentali e qualitativi? Uno dei primi strumenti ad essere pensato è, in genere, proprio il colloquio o l’intervista. Anzi, come sostiene non senza una punta di ironia, Lucia Lumbelli, “in questo caso - quello in cui il materiale da studiare si presenta grezzo e di difficile comprensione- deve essere sottoposto, con tolleranza e rassegnazione, ad approcci metodologici molto meno rigorosi ma più flessibili, elastici; approcci che possono fornire pur sempre qualche forma di conoscenza empiricamente riscontrata. Un posto principale e un ruolo peculiare tra queste tecniche viene attribuito al colloquio di tipo clinico”⁶⁴⁸ e, a ogni tipo di intervista, da quella più libera a quella più strutturata»⁶⁴⁹.

Ecco che l’intervista risulta particolarmente adatta nei confronti dei bambini poiché si prefigura come un approccio flessibile nei confronti dei soggetti e, contemporaneamente, si configura come la possibilità di indagare le motivazioni e gli atteggiamenti dei soggetti che si vanno a studiare. Inoltre, poiché le informazioni vengono chieste in modo informale, è comune pensare che i soggetti sono meno intimiditi e rispondono con una minore difficoltà. L’intervista, dunque, è uno strumento che permette di effettuare delle indagini in campo educativo, poiché,

⁶⁴⁵ Cfr. K. S. Lawson, K. Lovell, *La ricerca nel campo educativo* [1972], trad. it. (a cura di), F. Kanizsa, S. Kanizsa, Giunti Barbera, Firenze 1982.

⁶⁴⁶ Cfr. L. Lumbelli, *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1984, pp. 101-133.

⁶⁴⁷ B. Vertecchi, *Op. cit.*, pp. 229-230.

⁶⁴⁸ L. Lumbelli, *Quando insegnare è capire e far capire*, Emme edizioni, Milano 1981, p. 113.

⁶⁴⁹ S. Mantovani, *Op. cit.*, pp. 76-77.

«a differenza di quanto avviene in campo sociologico e psicologico, in campo educativo, l'intervista, oltre ad essere considerata uno degli strumenti di cui il ricercatore si può servire nel suo lavoro, è stata anche proposta come una concreta modalità di intervento didattico dell'insegnante in classe⁶⁵⁰ e, soprattutto, come un momento essenziale della ricerca sulla comunicazione insegnante-allievi; non solo per quanto riguarda la puntuale osservazione del comportamento comunicativo dell'insegnante (che può divenire anche auto-osservazione con successiva discussione in piccolo gruppo di ciò che si è osservato), ma anche per quanto riguarda la possibilità di formulare e di sperimentare degli interventi comunicativi che siano più adeguati a ciò che l'insegnante desidera comunicare»⁶⁵¹.

⁶⁵⁰ Cfr. S. Kanzisa, *Che ne pensi?*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.

⁶⁵¹ S. Mantovani, Op. cit., pp. 79-80.

L'osservazione

Molto di quanto scritto in queste pagine è frutto di una ricerca da me condotta mediante la metodologia dell'osservazione.

«L'osservazione è una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno. Consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento, comportamento o situazione e delle condizioni in cui si verifica. Comunque ci si ponga nei confronti della realtà, ognuno di noi osserva: ciò che però vediamo realmente e registriamo a livello percettivo è consapevole e legato ai nostri interessi e curiosità del momento, ai nostri obiettivi, alle nostre ipotesi. L'osservazione è quindi un comportamento specifico di attenzione a un particolare evento: si distingue dal semplice "guardare" poiché è uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi, alle sue motivazioni e alle ragioni che hanno promosso la rilevazione dei dati»⁶⁵².

Inoltre, «non esiste un metodo di osservazione valido in assoluto, ma esistono obiettivi di ricerca diversi cui corrispondono di volta in volta metodi più o meno appropriati»⁶⁵³. L'osservazione da me condotta è avvenuta "sul campo", cioè in un ambiente naturale quale era la classe; esiste però anche l'osservazione che può essere condotta in un ambiente artificiale - il laboratorio, ciò che distingue le due è il ruolo del ricercatore rispetto alle variabili indipendenti; «ruolo che è di semplice descrizione nel primo caso e di intervento attivo, nel senso della trasformazione di uno stato iniziale, nel secondo»⁶⁵⁴. È quindi possibile parlare di osservazione quando il soggetto «non deve alterare il proprio normale comportamento nella situazione data per rispondere alle richieste dello sperimentatore»⁶⁵⁵. L'osservazione definibile "naturalistica" si usa per indicare tutti tipi di rilevazione in cui il ricercatore non esercita il controllo sul proprio

⁶⁵² P. Fraisse, *L'osservazione* [1963], in P. Fraisse, J. Piaget, M. Reuchlin, *Psicologia sperimentale. Storia e metodo*, trad. it. (a cura di) L. Zonta, Einaudi, Torino 1972, p. 84.

⁶⁵³ L. Camaioni, C. Bascetta, T. Aurelli, *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Il Mulino, Bologna 1988, p. 14.

⁶⁵⁴ B. Vertecchi, *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione*, in A. Visalberghi (a cura di) *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978, p. 257.

⁶⁵⁵ L. D'Odorico, *L'osservazione del comportamento infantile*, Cortina, Milano 1990, p. 17.

oggetto di studio; essa si differenzia dall'osservazione in condizioni controllate poiché in questo ultimo caso il ricercatore sceglie di imporre un certo grado di controllo sulla situazione da osservare. Comunque, in entrambi i casi, il ricercatore può predisporre le situazioni che ritiene possano favorire l'emergere spontaneo di un determinato comportamento al quale è interessato, senza manipolare le variabili indipendenti. Già da queste poche righe è intuibile come esistono diversi modi di fare osservazione. Innanzitutto, c'è l'osservazione etologica - la quale si ispira agli studi di Lorenz⁶⁵⁶- secondo la quale il comportamento del soggetto va studiato nel suo ambiente naturale di vita. Gli etologi, infatti, ritengono che solo l'osservazione condotta nell'ambiente naturale consente di conoscere i comportamenti specifici; quindi, l'osservazione deve essere esclusivamente condotta sul campo e la presenza dell'osservatore non deve influenzare la spontanea manifestazione del comportamento dei soggetti. Affinché questo avvenga è possibile effettuare una rilevazione "non partecipante", mediante strumenti di registrazione automatica in assenza dell'osservatore - quali audioregistratore o videoregistratore. Segue una semplice descrizione dettagliata e il più possibile obiettiva - cioè non condizionata dalle interpretazioni e dalle interferenze dell'osservatore- su ciò che ha visto accadere. L'osservatore può servirsi dell'utilizzo di una *check-list* di comportamenti, uno strumento osservativo strutturato che presenta un elenco di comportamenti preselezionati dei quali si vuole accertare la presenza o misurare la frequenza; ciò permetterà all'osservatore di focalizzare la sua attenzione su determinati comportamenti manifestati dal soggetto. Una seconda tipologia di osservazione - la quale fa riferimento agli studi di Bowlby⁶⁵⁷- è quella effettuata secondo un taglio psicoanalitico. Essa, partendo dall'osservazione del bambino piccolo in relazione con la madre, fornisce preziose indicazioni anche relativamente all'osservazione della relazione educativa in generale. Importante diventa qui studiare l'osservazione come un processo durante il quale l'attività mentale dell'osservatore è parte integrante della relazione conoscitiva: l'osservazione si configura, dunque, come un processo di esperienza. Da questa affermazione emerge come la metodologia osservativa può oscillare fra una duplice polarità: da un lato l'osservatore deve aderire il

⁶⁵⁶ Cfr. K. Lorenz, *L'etologia* [1990], trad. it. (a cura di) F. Scapini, Bollati Boringhieri, Torino 2011.

⁶⁵⁷ Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e perdita* [1969], trad. it. (a cura di) L. Schwarz, M. A. Schepisi, Bollati Boringhieri, Torino 1999.

più oggettivamente possibile al dato osservabile, dall'altro vi sono in gioco almeno due soggettività - quella dell'osservatore e quella dell'osservato. A tal proposito, pertanto, sono influenti sia l'osservazione del contesto, sia l'osservazione dei dettagli verbali e paraverbali. Perché avvenga un'osservazione psicoanalitica il ricercatore deve, in fine, avviare un processo di ricerca, il quale verte sull'avere delle ipotesi ben formulate capaci di guidare l'osservazione qualitativa - parliamo di osservazioni sistematiche e non occasionali- pur tenendo in considerazione che si tratta di un tipo di osservazione partecipante e quindi che presenta il problema dell'attendibilità.

Questa, seppur breve, introduzione teorica mi ha permesso di inquadrare le varie tipologie di osservazioni che ho preso in considerazione per arrivare a condurre l'osservazione ritenuta migliore per stendere le riflessioni condotte. Sempre nell'ottica dell'interazione proficua e costante fra la teoria e la pratica, reputo ora fondamentale parlare di ciò che è sotteso la mia ricerca: quindi il *che cosa*, il *come* e il *quando* osservare. Ovviamente, l'osservazione è un procedimento selettivo che si differenzia dal semplice guardare proprio perché lo sguardo dell'osservatore è mirato, quindi, scegliere *cosa* osservare è determinato dagli obiettivi che il ricercatore si è prefissato di realizzare mediante la propria ricerca. Lo scopo dell'osservazione, il suo obiettivo, fa sì che lo sguardo dell'osservatore sia centrato su una determinata cosa in quanto non è possibile osservare tutto. Io ho deciso di osservare i comportamenti degli insegnanti e degli educatori all'interno dei laboratori di costruzione e animazione dei burattini. Dopo aver definito che cosa osservare ho scelto *come* osservare. La registrazione dei dati può essere manuale (mediante "carta e penna"), oppure può essere automatica (mediante tecniche di rilevazione computerizzate e audio-videoregistrazioni). Io - come precedentemente precisato- ho utilizzato, prevalentemente, tecniche di registrazione automatica, per far sì che i vari soggetti si sentissero più liberi di esprimere le proprie opinioni in un clima colloquiale. La registrazione dei dati, poi, può avvenire attraverso una rilevazione di tipo narrativo, oppure mediante strumenti di osservazione strutturati, che richiedono un sistema di codifica. Entrambi i metodi possono essere applicati sia al comportamento osservato dal vivo in tempo reale, sia al comportamento osservato in audio e videoregistrazione - il pregio della videoregistrazione, in seguito, è quello di fornire del materiale molto ricco. Come ampiamente detto, nella mia ricerca ho optato, per tutte le caratteristiche sopradescritte, per la rilevazione di tipo narrativo.

Fondamentale, inoltre, è stato scegliere la durata e la frequenza delle osservazioni, cioè, *quando* osservare. Nella mia ricerca l'osservazione avveniva durante i laboratori di costruzione e animazione dei burattini, nei tempi concordati con i dirigenti scolastici prima di entrare nelle diverse classi. Le tipologie di campionamento, inoltre, possono essere diverse; il ricercatore può adottare il campionamento temporale, dove cioè il soggetto viene osservato ad intervalli di tempo intermittenti e di durata uniforme; oppure, se l'obiettivo della ricerca è seguire nel tempo le modifiche e l'evoluzione del comportamento si opta per il metodo dei diari - dove l'osservatore tiene delle annotazioni giornaliere. Un'ulteriore strategia di rilevazione è la descrizione campione, o *specimen*, durante la quale vengono osservati la globalità dei comportamenti del soggetto in una determinata situazione. Quest'ultima è stata proprio quella prescelta per la stesura del lavoro; la quale, attraverso griglie osservative, mi ha permesso di focalizzare la mia attenzione sulla percezione che gli insegnanti e gli educatori avevano dell'attività che stavamo compiendo e della relativa valenza psicologica e pedagogica del burattino introdotto all'interno del contesto didattico.

Per concludere questo breve inquadramento teorico, premessa alla parte esperienziale di osservazione condotta, è possibile sostenere come vi sia un pluralismo di metodi e di tecniche di osservazioni riconducibili ad una varietà teorica di fondo. Nonostante questo, però, è possibile individuare diversi modi per considerare ed affrontare il problema della soggettività-oggettività dell'osservazione. C'è chi considera la soggettività come un rischio da evitare perché fonte possibile di errore nell'interpretazione, chi invece la vede come una risorsa ed un ulteriore elemento conoscitivo; ovviamente, l'osservazione è sempre esposta al rischio della soggettività poiché sia la registrazione delle informazioni, sia la raccolta dei dati sono filtrate da chi le effettua. Le fonti di distorsione e parzialità dell'osservazione, pertanto, sono diverse. Una prima fonte di distorsione può essere la reattività dei soggetti osservati, i quali possono alterare il proprio comportamento maggiormente se l'osservatore è un estraneo; per evitarla è opportuno prendere delle precauzioni, quali il ricorso ad una tecnica non invasiva - specchio unidirezionale, oppure registrazione automatica tramite registratore o *videotape*. Ovviamente, anche le condizioni psicofisiche dell'osservatore possono essere una fonte di distorsione: la fluttuazione dell'attenzione della memoria, la stanchezza o l'ansia possono essere all'origine di una rilevazione parziale o distorta dei

dati; per ovviare a questi tipi di problemi è possibile ricorrere alle tecniche di rivelazione automatica. Lo stesso vale per l'aspettativa dell'osservatore che può essere maggiormente attratta dagli eventi che più concordano con le sue personali aspettative. Chi osserva "dal vivo" deve, dunque, esercitarsi continuamente nell'analisi e nel controllo dei propri atteggiamenti, delle proprie reazioni e dei propri comportamenti - i quali provocano dei cambiamenti nei soggetti osservati; inoltre, l'osservatore deve stare attento al proprio linguaggio e al modo con cui questo viene ricevuto, trasmesso e restituito. Nella fase di rilevazione, a tal proposito, l'osservatore deve evitare di fare delle inferenze, sospendere il giudizio e prestare attenzione al contesto. Il problema della soggettività rimanda alla questione della formazione dell'osservatore; è opportuno, dunque, prevedere un *training* di addestramento all'uso dello strumento osservativo. Per limitare gli errori connessi all'osservazione diventa importante costruire - come effettuato da me all'interno del mio processo di ricerca- una griglia osservativa, nella quale emerga che cosa l'osservatore vuole osservare, quali sono i comportamenti più rilevanti e informativi rispetto all'obiettivo della rilevazione e quali sono i criteri da seguire nella formazione delle categorie. Le categorie di comportamento che compongono una griglia rappresentano, infatti, le "lenti" che filtrano lo sguardo dell'osservatore, esse devono, cioè, consentire una visione il più possibile nitida del fenomeno da osservare. Le categorie possono essere ristrette e specifiche (dimensione molecolare), oppure, molto ampie e globali (dimensione molare), comunque - come effettuato durante la mia ricerca- è preferibile prevedere categorie abbastanza analitiche e non precludere l'emergere di ipotesi o spiegazioni non previste.

«La tipologia delle categorie utilizzate può variare su un *continuum* che va dalle categorie di tipo sociale e funzionale - le quali descrivono contenuti psicologici o stati mentali- a quelle di tipo fisico - che descrivono caratteristiche fisiche e morfologiche; inoltre, importante è l'eshaustività del sistema⁶⁵⁸, cioè un sistema di codifica è esaustivo quando le categorie che lo compongono esauriscono tutte le possibili manifestazioni del comportamento in questione. [Dunque] sviluppare uno schema di codifica è soprattutto un atto teoretico, qualcosa che

⁶⁵⁸ Cfr. F. Zambelli, *L'osservazione e l'analisi del comportamento*, Pàtron, Bologna 1983.

dovrebbe cominciare nel privato del proprio studio, e lo schema stesso rappresenta un'ipotesi anche se raramente viene trattato come tale»⁶⁵⁹.

Da questo emerge che le griglie di osservazione possono essere utilizzate in modo produttivo come griglia alla supervisione o come verifica delle attività didattiche; inoltre, poiché aiutano ad acquisire i criteri rigorosi di verifica in ambito psicopedagogico, hanno uno scopo formativo, così come permettono un affinamento delle capacità analitiche dell'osservatore. A tale ragione l'osservazione è uno strumento di formazione per chi opera in campo educativo poiché è uno strumento esplorativo privilegiato: l'insegnante, infatti, mentre osserva sviluppa una specifica attenzione al comportamento e questo risponde alla necessità di comprendere prima di intervenire; ciò gli permette di acquisire una capacità osservativa. Oltre a ciò, ricorrere all'osservazione, è uno stimolo per l'educatore e per l'insegnante all'interno della pratica educativa; essi, infatti, si mettono in discussione nel rivede le proprie modalità d'intervento, acquisendo così una maggiore flessibilità e una dinamicità nelle risposte educative.

Come anticipato nelle pagine precedenti, per questo mio progetto di ricerca ho optato per osservare i comportamenti di 46 soggetti - fra i 18 e i 65 anni- insegnanti ed educatori. L'osservazione, infatti, mi ha fornito preziose indicazioni relative alla relazione educativa in generale, in quanto, l'osservazione si configura come un processo di esperienza. Come precedentemente sostenuto ho osservato i comportamenti degli insegnanti e degli educatori all'interno dei laboratori di costruzione e animazione dei burattini. La registrazione dei dati, poi, è avvenuta mediante tecniche di registrazione e con una rilevazione di tipo narrativo. Da ricordare, inoltre, che tutte le osservazioni sono avvenute durante i laboratori di costruzione e animazione dei burattini, nei tempi concordati con i dirigenti scolastici prima di entrare nelle diverse classi. Per quanto riguarda le tipologie di campionamento, ho optato per lo *specimen* e, attraverso griglie osservative, ho potuto focalizzare la mia attenzione sulla percezione che gli insegnanti e gli educatori avevano dell'attività che stavamo compiendo e della valenza pedagogica del burattino all'interno del contesto didattico. Le griglie osservative realizzate mi

⁶⁵⁹ R. Bakeman, J. M. Gottman, *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 1986, p. 19.

hanno permesso di ottenere - dopo l'analisi delle osservazioni- 6 macro categorie relative ai comportamenti osservati: la categoria legata alla concezione dello strumento burattino, la categoria relativa alla componente emotiva insita nello strumento burattino, la categoria relativa all'aspetto psicologico del burattino, così come a quello psicomotorio; la categoria corrispondente alla funzione - per così dire- legata alla coscienza ecologica di ciascun soggetto, animata dalla realizzazione del burattino e, infine, quella riguardante l'aspetto narrativo sotteso dal burattino.

L'intervista biografica

L'approccio biografico è stato introdotto in Italia nell'ambito dell'educazione degli adulti da Duccio Demetrio⁶⁶⁰, il quale ha evidenziato il legame esistente fra questa metodologia, la psicologia, il pensiero narrativo - legato allo sviluppo della scienza cognitiva e delle relazioni sociali- e la prospettiva della teoria costruzionista della conoscenza⁶⁶¹. A tal riguardo, infatti,

«da alcuni anni è stato introdotto, studiato, sperimentato anche in educazione l'approccio autobiografico, cioè la sollecitazione, la raccolta, l'analisi di testi verbali o scritti - racconti o diari- che ricostruiscono globalmente - o rispetto ad alcuni punti di vista- la storia di sé; questa ricostruzione si snoda sia in modo liberalmente scelto dal soggetto che si racconta, sia in modo guidato, localizzato su alcuni temi o eventi, in vicende che riguardano le relazioni o le transizioni e trasformazioni nelle varie epoche della vita. "Storie" (*stories*) di vita, racconti di sé piuttosto che ricostruzioni complete a partire dai diversi documenti disponibili (*history*), pratica questa più diffusa nella ricerca storica o sociologica⁶⁶². Il racconto della propria storia di vita e la raccolta di storie di vita risultano rilevanti sia sul piano dell'autoformazione - come riflessione su di sé, comprensione di sé, ricostruzione dei temi dominanti delle svolte

⁶⁶⁰ Cfr. D. Ducci, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1977.

⁶⁶¹ Cfr. H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, (a cura di) M. Ceruti, U. Telfener, Astrolabio, Roma 1987; P. Watzlawick, (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 1988; M. Ceruti, (a cura di), *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*, Pierluigi Lubrina Editore, Bergamo 1992; G. A. Kelly, *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità* [1955], trad. it. (a cura di) O. Realdon, V. Zurloni, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

⁶⁶² Cfr. M. Olagnero, C. Saraceno, *Che vita è?*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.

significative della propria vita, presa di coscienza della propria identità, cura di sé- sia come strategia formativa nella scuola⁶⁶³. Inoltre, [il racconto della propria storia di vita e la raccolta di storie di vita] in altri contesti⁶⁶⁴ - in cui l'occasione per raccontarsi e il modo di raccontarsi consentono al soggetto di definire se stesso, la propria cultura o la propria lettura di altre culture- permettono di esercitare la memoria a varie strategie cognitive. Usiamo il termine biografia o autobiografia in un significato insieme ampio e circoscritto alle scienze umane, riferendoci all'insieme organizzativo in forma cronologico-narrativa, spontaneo o pilotato di eventi, esperienze, strategie relative alla vita di un soggetto e da lui trasmesse direttamente ad una terza persona. [...] Oltre che costruire valide strategie di formazione, la raccolta di racconti autobiografici è uno strumento di ricerca qualitativa per conoscere e analizzare la soggettività di chi racconta, lo stile cognitivo, le strategie di memoria e i modelli relazionali»⁶⁶⁵.

Raccogliere e analizzare biografie⁶⁶⁶ richiede, pertanto, una lettura e un'interpretazione di dati quantitativi che tenga conto sia del punto di vista e della soggettività di chi racconta, sia di chi raccoglie il racconto. Per questo motivo si utilizza il termine “approccio” piuttosto che “metodo” biografico. Infatti,

«la biografia né rispetta né ignora i rapporti tra individuo e società, ma li intercetta e li media, dando forma al loro incrociarsi. Si crea, in questo modo, una sorta di sintesi che rende conto in maniera stilizzata dei rapporti tra spazio e tempo sociale. La narrazione biografica si snoda, infatti, nel tempo e diviene storia orale»⁶⁶⁷.

Difatti, la storia raccontata della propria vita fornisce un'immagine di sé e permette di cogliere come il narratore ricostruisce, racconta e percepisce la propria identità.

«Nell'intervista biografica Lejeune⁶⁶⁸ parla addirittura di “patto autobiografico” che regola l'assoluta libertà del narratore nello scegliere i fatti da raccontare e come raccontarli. Il narratore sceglie i fatti, sceglie le parole, i “copioni” (*script*), i tropi del discorso e li ordina su una

⁶⁶³ Cfr. I. Gamelli, *A scuola con la propria storia*, in «Adulità», n. 4, 1996, pp. 122-135.

⁶⁶⁴ Cfr. G. Favaro, *Migrazione femminile e racconto di sé*, in «Adulità», n. 4, 1996, pp. 465-481.

⁶⁶⁵ S. Mantovani, Op. cit., pp. 204-205.

⁶⁶⁶ Cfr. I. Sotgiu, *The Psychology of Autobiographical Memory: History, Theory, Research*, Palgrave Macmillan, London 2021.

⁶⁶⁷ M. Olagnero, C. Saraceno, Op. cit., p. 14.

⁶⁶⁸ Cfr. P. Lejeune, *Il patto autobiografico* [1975], trad. it. (a cura di) F. Santini, Il Mulino, Bologna 1986.

“trama”, elemento ordinatore del racconto; unico vincolo la “cooperazione” con chi ascolta e cioè l’accettazione di raccontare con onestà seguendo le focalizzazioni (tematiche, di tempo, ecc.) proposte da chi ascolta e raccoglie l’intervista. “Dopotutto che cos’è un’autobiografia? Un narratore che ora si assume il compito di descrivere il procedere di un protagonista, che si dà il caso abbia il suo stesso nome, in un altro luogo, in un altro tempo. Deve per convenzione condurlo dal passato al presente in modo tale che il protagonista e il narratore alla fine si fondano e diventino una sola persona con una coscienza condivisa. Ora, per portare un protagonista dal ‘là e allora’ al punto in cui il protagonista originale diventa l’attuale narratore, è necessaria una teoria della crescita o almeno della trasformazione. [...] Le teorie, le storie che ciascuno costruisce sulla propria crescita e sui diversi ‘stati’ lungo quella crescita non sono verificabili nel senso usuale del termine [...], la storia della mia vita non è composta da una serie di proposizioni verificabili nel senso consueto, ma è composta come una narrazione”⁶⁶⁹. Il racconto autobiografico si colloca, dunque, all’interno del pensiero narrativo, [...] un racconto retorico che mira a persuadere più che informare chi ascolta su quale sia l’identità che il narratore si attribuisce e viene costruendosi attraverso la rievocazione e la scelta di una serie di eventi lungo una trama. Si tratta di un processo narrativo dove chi racconta si racconta a qualcuno e trova nell’interlocutore un riscontro, una conferma, uno specchio. La costruzione del Sé è potentemente influenzata non solo dalle interpretazioni che uno fa di se stesso, ma delle interpretazioni che gli altri propongono della sua versione»⁶⁷⁰.

La memoria episodica, pertanto, consiste in episodi ricordati e codificati mediante mezzi multipli - visivi, uditivi, verbali. Questi mezzi sono unici e, presentandosi rispettando una specifica sequenza, sono capaci di rievocare in chi li narra sentimenti e circostanze specifiche; è possibile sostenere, dunque, che la memoria episodica è contestualizzata. A tal ragione, l’intervista biografica si focalizza sulle relazioni esplorando il nesso gerarchico che esiste tra queste e gli eventi ricordati.

«Il racconto di sé ha in genere una trama che attraversa una serie di eventi che presentano certi criteri di unicità o intenzionalità, e, attraverso una sequenza ordinata, anche se costellata di sguardi all’indietro e all’avanti (*flashback* e *flashforwards*), ci presenta un’immagine dell’identità attuale di chi narra attraverso le trasformazioni che partono dal passato più lontano.

⁶⁶⁹ J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni*, trad. it. (a cura di) M. Ammaniti e D. N. Stern, Laterza, Bari 1991, pp. 127-128.

⁶⁷⁰ S. Mantovani, Op. cit., pp. 208-209.

[...] L'inizio fornisce il tema e spesso le metafore organizzatrici; seguono "eventi eccezionali" [...], è il caso allora che una storia (per soddisfare il criterio della raccontabilità) debba violare l'aspettativa canonica, ma farlo in modo che sia culturalmente comprensibile. Sono sempre presenti una certa drammatizzazione - ancora una volta la sottolineatura che la storia vale la pena di essere raccontata- e, infine, gli eventi che Bruner⁶⁷¹ chiamava "svolte decisive", situazioni che marcano cambiamenti cruciali al fine di suscitare l'attenzione. Queste svolte decisive, in cui eventi singoli modificano il "destino" del narratore, sono secondo Bruner, "passi verso la coscienza narrativa": le narrazioni riguardano il passato ma anche, e soprattutto, il presente di chi narra, ricompone, rilegge, ridefinisce la propria storia e presenta - per sé e per chi lo ascolta- un'immagine di sé. Sempre Bruner nota la presenza ricorrente di un alto numero di "verbi mentali" (ho pensato, ho creduto, ho deciso, ecc.), che indicano il carattere di autocoscienza o marcano le svolte le trasformazioni, ciò sottolinea la graduale quantità di frasi al tempo presente, che contrassegna il continuo collegamento tra la propria storia e il sé attuale»⁶⁷².

Interessante il pensiero di Smorti, il quale sostiene che «per tradurre l'astratto nel concreto o per accrescere il valore evocativo o il carattere personale del discorso»⁶⁷³ fondamentali sono le espressioni figurate, le metafore, le metonimie, le iperboli, gli

⁶⁷¹ Bruner raggruppa le caratteristiche del racconto di sé in alcune proprietà:

1. *Sequenzialità*, cioè la disposizione in una successione temporale degli eventi narrati con una durata anticipativa o retroattiva.
2. *Particolarità e concretezza* degli eventi narrati che riguardano specificatamente singoli individui.
3. *Intenzionalità*, cioè racconti di eventi e vicende orientati da scopi, opinioni, sentimenti e stati d'animo.
4. *Opacità referenziale*, si riferisce ai personaggi e ai loro sentimenti - non a ciò che è vero o falso, valuta la coerenza del racconto piuttosto che il suo rispecchiare la realtà. Siamo qui nel campo della rappresentazione.
5. *Componibilità ermeneutica*, si tratta della necessità di fare riferimento al contesto per comprendere e valutare gli eventi narrati.
6. *Violazione della canonicità*, sono sempre presenti rotture della normalità, eventi o svolte particolari, pur in una struttura canonica e riconoscibile.
7. *Composizione pentadica*, sono sempre presenti in una narrazione cinque elementi: un attore, un'azione, uno scopo, una scena e uno strumento, organizzati secondo un'alternanza di equilibrio, squilibrio e ricomposizione dell'equilibrio.
8. *Incertezza*, la narrazione usa frequentemente il linguaggio metaforico, non ha un andamento lineare e lascia aperto uno spazio tra realtà e immaginazione.
9. *Appartenenza a un genere*, attraverso le metafore organizzatrici e altri artifici, ogni narrazione assume uno stile o un tono che tende a rimanere costante.

⁶⁷² S. Mantovani, Op. cit., pp. 212-214.

⁶⁷³ A. Smorti, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994, p. 136.

ossimori, le ellissi, le ironie, ecc. - strumenti narrativi e retorici che modificano continuamente il senso delle parole e richiedono un costante riferimento al contesto per comprendere le reali intenzioni del narratore. Il raccontare, infatti, presuppone la condivisione di un orientamento da chi racconta e chi ascolta, delle “svolte decisive” (come le definiva Bruner⁶⁷⁴), cioè delle trasformazioni, di un filo conduttore e di un tema dominante così da giungere a una certa conclusione. L’Autore, sostiene anche che,

«nella storia convengono processi psicologici diversi. Intanto che la storia si esprime attraverso il linguaggio, comporta il ricorso alla memoria episodica degli eventi passati, l’uso della memoria semantica e delle conoscenze su come il mondo funziona, l’attivazione delle aspettative sulle conseguenze o sugli sviluppi futuri delle azioni. Con la storia emergono poi i sentimenti di empatia per i personaggi del racconto e questo processo di identificazione con le vicende narrate chiama in gioco il mondo emotivo delle persone. Inoltre, come prodotto di una cultura, essa costituisce fonte di conoscenza e di trasmissione educativa di valori. I testi narrativi sono tra le esperienze più precoci e frequenti nella vita di una persona ed entrano nella vita quotidiana come discorsi, aneddoti e autobiografie»⁶⁷⁵.

Esistono, conseguentemente, diverse forme per condurre le interviste biografiche. Nelle interviste aperte, non direttive, o condotte in profondità il soggetto riceve una sollecitazione ridotta e aperta oltre ad alcune indicazioni sulla finalità della ricerca. L’intervistatore, oltre a limitare le domande, deve anche saper sospendere le proprie interpretazioni e valutazioni per riformulare o riproporre al soggetto intervistato affermazioni ambigue o temi rimasti sospesi. L’intervistatore ha qui un ruolo fondamentale poiché, nonostante il suo intervento sia ridotto al minimo, il tono di voce, la scelta degli elementi da proporre, il contesto dell’intervista - così come la riflessione circa i sentimenti- lo rendono fondamentale per sollecitare e personalizzare l’intervista stessa. Infatti,

«condurre un’intervista libera non è semplicissimo e richiede una preparazione adatta che aiuti l’intervistatore non solo ad assumere tutta una serie di atteggiamenti e di tecniche che possono favorire il racconto dell’intervistato, ma anche a divenire capace di leggere di volta in volta la

⁶⁷⁴ Cfr. J. Bruner, Op. cit., 1991.

⁶⁷⁵ A. Smorti, Op. cit., pp. 51-52.

situazione in cui si trova e, sulla base di tale lettura, di orientare le proprie scelte in modo da ottenere proprio le informazioni che desidera e non altre. Per esempio, nello studio delle storie di vita, condotto utilizzando una situazione molto poco strutturata, [...] si può incappare nell'inconveniente di un racconto molto predeterminato, un racconto che segue un copione più volte ripetuto dal soggetto - che quindi non manifesterà le emozioni provate realmente, ma quelle in qualche modo costruite nel corso del tempo. [...] Starà all'abilità dell'intervistatore gettare alcune sonde laddove il racconto sembra meccanico e stereotipato»⁶⁷⁶.

Un secondo modo per condurre l'intervista biografica è effettuare delle interviste semi-strutturate: interviste dove il tema dell'oggetto della ricerca viene sì fornito dall'intervistatore ma, al contempo, viene lasciata all'intervistato un'ampia libertà sia nella scelta dei contenuti, sia nella sequenza di presentazione degli stessi. I contenuti proposti, poi, non sono una serie di domande, ma una specie di promemoria dei temi che vengono rilanciati se il soggetto non li affronta in modo spontaneo. Il rischio che si correte effettuando delle interviste biografiche semi-strutturate può concernere la preoccupazione - da parte dell'intervistatore- che tutti i temi vengano affrontati e, questo, può tradursi nel non ascolto o nella scarsa empatia verso l'intervistato. Vi sono, poi, le interviste strutturate di orientamento biografico; le quali consistono in una sequenza precisa di domande aperte presentate secondo un percorso fisso. Nonostante questa tipologia di intervista abbia una struttura rigida, le domande aperte permettono comunque al soggetto intervistato di individuare eventi della propria storia ed esprimere valutazioni o sentimenti in piena libertà.

L'analisi del contenuto delle interviste biografiche, ulteriormente, deve essere rigorosa, non può basarsi su delle semplici impressioni ma, partendo da esse, deve verificare la conferma o meno all'interno del testo. Da questa affermazione è possibile capire che il lavoro di analisi dell'intervista biografica richiede una serie di letture per individuare i temi ricorrenti e, successivamente, le categorie di analisi per estrapolare le forme espressive e i passaggi maggiormente significativi. Per affrontare l'analisi di contenuto si può ricorrere a diverse modalità⁶⁷⁷; innanzitutto, bisogna individuare le categorie di analisi poi, per ciascuna categoria o storia, bisogna condurre un'analisi che

⁶⁷⁶ S. Kanizsa, *L'intervista biografica*, in «Adulità», n. 4, 1996, p. 239.

⁶⁷⁷ Cfr. M. C. D'Unrug, *Analyse de contenu et acte de parole*, Jean Pierre Delarge, Paris 1974.

vada ad esaminare l'avvio del racconto (*incipit*) e le diverse figure retoriche presenti. Si tratta, quindi, di un'analisi complessa e minuziosa che richiede uno studio preliminare della teoria; la scelta delle unità di analisi dipenderà, pertanto, dalle ipotesi e dagli obiettivi della ricerca - e questi devono essere identificati prima della fase di raccolta del materiale. In conclusione,

«raccontarsi è formativo per chi racconta, è un percorso verso la coscienza e ha un valore educativo in sé. Raccogliere e analizzare un racconto è altrettanto formativo, ma in modo diverso: è un lavoro di ricerca. Ricerca prevalentemente qualitativa e dunque analitica, descrittiva, attenta a cogliere lo stile complessivo e gli elementi che lo compongono. Indagine minuziosa, paziente, modesta, selettiva e critica nella scelta degli strumenti e delle fonti, sensibile alla loro valenza teorica. Il romanzo, che spesso le storie di vita evocano, può mantenere il suo fascino; la ricerca per parte sua deve compiere rigorosamente il suo compito di scomporlo, ricomporlo, osservarne all'ingrandimento gli elementi, discuterli e ricomporli per giungere a una composizione profonda e articolata, esprimibile e documentabile. Anche questo lavoro è profondamente formativo: se raccontarsi è conoscersi, riconoscersi è avere cura di sé - e quindi educa. Ascoltare attentamente, trascrivere precisamente, interrogare il testo, discuterlo e classificarlo è una disciplina rigorosa. È ricerca, studio capace di trasformare le impressioni - da superficiali precursori dei giudizi avventati e pregiudizi- in percorsi di analisi, di ascolto affettivo-empatico e testualmente puntuale; è quindi a sua volta formazione»⁶⁷⁸.

Durante questi anni di Dottorato ho sempre scambiato una notevole corrispondenza con Albert Bagno⁶⁷⁹, burattinaio, ricercatore e socio Unima, artista e grande esperto del teatro di animazione. Da questi numerosi incontri è nata una lunga intervista biografica libera che mi ha permesso di confermare teorie e aspetti letti solo a livello teorico, così come di effettuare nuove riflessioni circa l'applicazione concreta del burattino all'interno del contesto didattico.

⁶⁷⁸ S. Mantovani, Op. cit., p. 222.

⁶⁷⁹ Burattinaio e ricercatore, classe 1953. Colgo l'occasione per ringraziare l'amico Albert Bagno per la sua disponibilità, materiale e conoscenza offertami.

I RISULTATI DELLA RICERCA EMPIRICO METODOLOGICA

Quale rapporto può intercorrere fra educazione e burattino? Quali metodologie si possono utilizzare per introdurre tale strumento all'interno della didattica? Come è possibile studiare e mettere in pratica le potenzialità del burattino? Perché è utile, oggi, incentivare i bambini alla conoscenza, alla creazione e alla manipolazione del burattino, in special modo all'interno dell'istituzione scolastica? Queste sono solo alcune delle domande che trovano risposta nel seguente paragrafo; paragrafo che reputo significativo aprire riportando le parole di un'insegnante emerse durante un'intervista condotta.

«Al termine di questa significativa esperienza [laboratorio e spettacolo di burattini] posso affermare che i burattini, e il loro mondo, mi hanno permesso di mettermi in gioco e di prendere consapevolezza del loro potenziale educativo - spendibile nel mio lavoro di insegnante. La progressione che porta alla realizzazione di uno spettacolo è ricca di aspetti pedagogici ed educativi. Essa inizia con la realizzazione del personaggio, passaggio molto importante che coinvolge numerose dimensioni, fino ad arrivare alla messa in scena della storia. I burattini, proposti a scuola, possono essere fruiti sia in vesti da spettatore che da attore. A mio parere i burattini possono essere uno strumento eccezionale non solo per inscenare vere e proprie storie, ma anche per dare voce alle emozioni dei bambini nella quotidianità, oppure per offrirgli una valida variante del gioco simbolico, poiché il burattino può rappresentare facilmente qualcos'altro (animali, persone, oggetti inanimati) e può essere calato in diversi momenti ed occasioni nella *routine* scolastica o in progetti di diverso tipo. Il burattino incentiva l'espressione di emozioni e stati d'animo, ma anche favorisce l'uso del linguaggio vocale e corporeo. In particolare, incentiva la socializzazione nei bambini più timidi o che hanno tendenze isolatrici. Prendendo come riferimento le *Indicazioni Nazionali del 2012*, grazie alla creazione di una sceneggiatura il bambino della scuola primaria dimostra di possedere numerose competenze linguistiche, come la padronanza e l'applicazione in situazioni diverse delle conoscenze fondamentali relative al lessico, alla morfologia, all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice e complessa, ai connettivi testuali. Nella scuola dell'infanzia, invece, il bambino dimostra di saper giocare in modo costruttivo e creativo con gli altri, di saper argomentare, confrontarsi e sostenere le proprie ragioni con adulti e compagni. Inoltre, la decisione di creare una storia di burattini in gruppo implica l'applicazione dell'apprendimento cooperativo attraverso l'interdipendenza positiva, l'interazione faccia a faccia, l'insegnamento

diretto delle abilità sociali, la formazione di piccoli gruppi eterogenei, la verifica e la valutazione individuale o di gruppo. Anche grazie all'utilizzo dei burattini, il bambino impara a rapportarsi con gli altri in maniera positiva e a rispettare le regole, ad acquisire una responsabilità individuale e di gruppo. Questo laboratorio mi ha permesso di confrontarmi con la mia creatività e il mio saper fare con le mani. Reputo sia fondamentale allenare questa competenza per non dimenticare che fare con le proprie mani è una vera cura per l'anima. L'effetto dei gesti ripetitivi è terapeutico perché capace di metterci in contatto con le energie eterne, fuori dal tempo, rigeneranti. Questo è stato per me il grande potere di questo percorso laboratoriale, oltre alla possibilità che ha donato ai partecipanti del gruppo di sentirsi vicini e di conoscersi - forse ancor più nel profondo di quanto si possa pensare- ha offerto l'opportunità di conoscere una creatura nuova, vera essenza dell'io, nel momento stesso in cui prendeva vita. In un momento di piccoli o grandi traumi per noi e per i nostri bambini a cui siamo chiamati a pensare come docenti o come genitori (basta pensare all'emergenza sanitaria causata dal Covid-19), i burattini hanno permesso di rilassarsi e di uscire da quello stato nel quale tutto sembrava bloccato. Essere presenti ad un'operazione di costruzione di una storia, del burattino, della sua voce e della sua personalità è scrutare dentro sé stessi. Un'azione ripetuta, in cui l'io si dimentica di esistere, si affaccia sulla dimensione del "senza tempo" e si compie un mistero di pace, di assenza di dolore; una vera e propria farmacologia per l'anima. Lo sguardo esce dal pensiero e si apre alla metamorfosi. Il burattino può essere considerato un vero e proprio oggetto transizionale: esso apre, infatti, una sorta di terza dimensione, nella quale ci si trova in una condizione intermedia dove è possibile mescolare aspetti reali e fantastici, il mondo delle emozioni e quello della razionalità. Credo che questo tipo di laboratorio aiuti non solo la manualità, ma possa anche incoraggiare i bambini a usare la loro fantasia. Il burattino non è solo un oggetto creato per l'occasione, ma è anche la sintesi di un'esperienza caratterizzata dalla collaborazione o dal mettersi in gioco creando e interpretando uno specifico personaggio della storia. Inoltre, nella sceneggiatura, come in un racconto, il bambino può proiettare i suoi sentimenti, le sue ansie, le sue difficoltà e identificarsi nei vari personaggi, sentendosi compreso. Il bambino non è, quindi, solo coinvolto nella creazione della storia, ma anche, grazie alla messa in scena, nelle vicende che la costituiscono. Penso che il laboratorio di burattini sia una di quelle attività che i bambini si portano nel cuore anche da adulti. Il burattino, per me, rappresenta un oggetto che ha una valenza molto ricca e positiva, uno strumento molto utile a livello didattico e che userò ancora»⁶⁸⁰.

⁶⁸⁰ Questa citazione, così come molte altre presenti nelle pagine seguenti, è frutto di interviste libere o semi-strutturate che ho effettuato ad insegnanti ed educatori al termine di laboratori e spettacoli di burattini condotti nelle scuole in questi anni di ricerca (2018-2021). Per comodità, scriverò in nota semplicemente: intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

Se dovessimo pensare alla struttura del burattino potremmo dire che esso

«è un fantoccio costituito da una testa di legno, alla quale è congiunta una veste che termina a sacchetto aperta in basso; appare alla scena della baracca sino a mezzo busto o poco più, manovrato dal burattinaio, che gli dà vita con la sola mano infilata come un guanto nella sua veste. Questa definizione non esaurisce cosa è il burattino. Infatti, dopo averci riflettuto, una persona nel burattino mette tutta se stessa quando lo anima. Esso rappresenta un potente mezzo per comunicare ed esprimere emozioni senza sentire la pressione del giudizio altrui. Questo strumento non è pertanto racchiudibile nella categoria “cose da bambini”: tutti possono trarre vantaggio dal loro utilizzo»⁶⁸¹.

La valenza psicopedagogica del burattino - tesi di fondo di questa mia ricerca - ha, infatti, trovato riscontro all'interno dei contributi dei numerosi Autori presentati all'interno dei paragrafi precedenti. Grazie agli spunti riflessivi prima introdotti - legati prevalentemente all'attivismo - il burattino ha, pertanto, assunto una nuova possibilità di respiro anche nel contesto didattico. Le parole degli Autori esposti, difatti, hanno messo in luce diverse tematiche all'interno delle quali anche il burattino può diventare un protagonista, un valido supporto e un collaboratore affidabile in questo contesto. Innanzitutto, è proprio con l'attivismo pedagogico che viene data importanza al metodo e alla promozione dello sviluppo delle capacità critiche del bambino, così come al suo essere attivo nel processo educativo e alla sua libera iniziativa. Si diffonde, a tal riguardo, il sentimento definibile del puerocentrismo, dove viene dato rispetto al bambino, nella sua dimensione e con i suoi tempi, così come viene data importanza all'infanzia - contrariamente a quanto avveniva nel passato (quando, cioè, l'educatore doveva rendere il bambino adulto il prima possibile). Conseguentemente all'attivismo, cambia anche il ruolo che la società attribuisce all'insegnante, esso non è più visto come colui che trasmette le conoscenze, ma come una guida, un facilitatore nel processo di scoperta del fanciullo: protagonista attivo della propria crescita. A tal proposito, fondamentale è la personalizzazione dell'insegnamento nel rispetto degli interessi e dei bisogni del bambino; spesso,

⁶⁸¹ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

«l'educatore mira al generale, ma l'allievo è un individuo particolare. [...] Risulta per il fine dell'educazione una regola negativa, che è altrettanto importante quanto difficile da osservarsi; cioè questa: bisogna lasciare per quanto è possibile intatta l'individualità. A tal uopo si esige soprattutto che l'educatore distingua bene i caratteri accidentali che gli sono propri e stia ben attento ai casi in cui egli desidera in un modo e l'allievo agisce in un altro, senza che vi sia alcun vantaggio essenziale da un lato o dall'altro»⁶⁸².

Sostanziale, a riguardo, è anche il legame primario fra vita ed insegnamento. La scuola serve per la vita e da essa non deve essere separata. L'apprendimento, pertanto, deve essere strettamente correlato alla vita pratica; da qui l'importanza dell'intelligenza operativa. A tal ragione nascono i laboratori didattici, grazie ai quali il bambino viene stimolato ad utilizzare la propria intelligenza. Alla luce di ciò, è possibile affermare che con la pedagogia non direttiva tutte le azioni del bambino, così come la sua attività di indagine, sono considerate apprendimento: il bambino, anche e soprattutto mentre gioca, esercita un'attività di scoperta della realtà che lo circonda, formula ipotesi, le verifica e ricerca nuove modalità di apprendimento e di relazione. L'interazione fra teoria ed esperienza, l'imparare facendo è, dunque, fondamentale. L'educatore - creando contesti educativi a sua misura, a tal ragione, deve sostenere la libera scelta e l'autoregolazione del bambino e della bambina all'interno del suo percorso educativo. Ecco che la scuola non è più impostata sul nozionismo e sull'ascolto passivo della lezione, ma sugli interessi dei discenti; dove il bambino è il protagonista attivo del proprio processo educativo.

«Grazie a questo laboratorio ritengo di aver appreso una nuova modalità comunicativa. Il burattino è diventato per me una nuova e validissima alternativa al semplice *storytelling* che spesso utilizzo con i miei alunni. D'ora in poi, attraverso l'utilizzo dei burattini, avrò la possibilità di variare la modalità di coinvolgimento dei miei studenti, così come la modalità di richiamo della loro attenzione. Proporrò nuovamente un'attività che preveda la costruzione e l'utilizzo dei burattini, specialmente per quei bambini che faticano a creare relazioni interpersonali o che mostrano difficoltà nel rapporto con l'altro, in modo da dar loro la possibilità di comunicare attraverso nuove modalità da scoprire insieme. Inoltre, prospectorò ai

⁶⁸² J. F. Herbart, *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione* [1806], trad. it. (a cura di) I. Volpicelli, La Nuova Italia, Firenze 1997, pp. 40-48.

miei alunni di mettere in scena storie da loro ideate; potrebbero mostrare nuove sfaccettature su diversi argomenti. Sono convinta, infatti, che i bambini stessi - se non vincolati a restrizioni nell'utilizzo degli strumenti- possano mostrare nuove possibilità di impiego dei supporti che gli vengono forniti. I bambini sanno sempre sorprendere e noi insegnanti dobbiamo essere in grado di accogliere e lavorare a partire anche dalle loro suggestioni. Ritengo che la figura del burattino possa facilitare la comunicazione dal momento che i bambini, non dovendo parlare direttamente ma affidando la propria voce a un altro personaggio, si sentirebbero meno intimoriti e maggiormente sicuri di sé stessi. Utilizzati in classe, i burattini favoriscono poi la creazione di gruppi all'interno dei quali devono esserci collaborazione e aiuto, al fine di realizzare al meglio il lavoro: durante la creazione manuale dei personaggi si sviluppa nei bambini anche la voglia di aiutare i compagni in difficoltà, per fare in modo che il risultato finale sia migliore; lo sviluppo di tecniche inventive potenzia, infine, le capacità di cooperazione e di creazione di atteggiamenti ottimisti verso le relazioni umane in generale»⁶⁸³.

L'educazione deve prendersi in carico a tutto tondo del soggetto, deve cioè essere fisica, intellettuale e morale. A tal proposito, infatti,

«l'uomo ha una lunga infanzia di tutte le sue facoltà, e come assai cure è necessità adoperare allo sviluppo delle sue forze *fisiche* ed a renderle robuste, altrettanto almeno adoperar si deve per le sue facoltà *intellettuali e morali*. Come cresce e si fa robusto nel corpo (che è strumento delle sue operazioni intellettuali e morali), così deve accrescere e farsi robusto nell'anima, educando a *verità* la mente, e il cuore a *virtù*. Dalle mancate o false direzioni ed istruzioni, le sue facoltà stesse rimangono quasi ottenebrate e ottuse. L'arte che insegna a sviluppare le facoltà del fanciullo ed a dirigerle colla maggior efficacia e sicurezza alla debita perfezione chiamasi *educazione*. E poiché le facoltà dell'uomo sono di triplice ordine, *fisiche, morali ed intellettuali*, così di tre specie è pure l'*educazione*, cioè *fisica, morale ed intellettuale*. L'arte poi che insegna a comunicare alla mente dei fanciulli cognizioni ed abilità tali da poter agire da sé colle proprie facoltà chiamasi *istruzione*. Anche l'istruzione può dividersi in *fisica, morale ed intellettuale*, giusta le abilità parziali che si comunicano ai sensi, o all'intelletto, od al cuore. [...] L'arte, pertanto, che dirige il maestro a ben educare ed istruire i fanciulli è quella che noi diciamo *pedagogia*. Ove si consideri che all'istitutore dell'infanzia si consegnano da istruire fanciulli digiuni ancora d'ogni cognizione, imperiti dell'arte di acquistarne, infermi di ragione, deboli di corpo, si scorge tosto che non potrà egli impartire con successo l'ammaestramento, se

⁶⁸³ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

prima non *prepari* convenevolmente le facoltà del fanciullo a riceverlo. Perciò si deduce che egli abbisogna di due arti: l'una che lo diriga a *sviluppare* a dovere le facoltà de' suoi alunni, l'altra che lo guidi a fornirli delle proporzionate e convenienti abilità intellettuali e morali»⁶⁸⁴.

Come sostenuto da Aporti, sono fondamentali un'educazione e una formazione a tutto tondo, dove l'educazione permanente e la *lifelong learning* sono indispensabili nella vita di ciascun soggetto. Elementi tutti, questi, che accomunano sia la pedagogia che lo sturamento del burattino nella sua valenza pedagogica. I laboratori con i burattini, nondimeno, hanno un'importante funzione pedagogica. Interessante, a tal riguardo, è anche riprendere il pensiero di Dewey.

«Il pensiero filosofico e pedagogico di John Dewey [...] ruota attorno ad una teoria dell'esperienza, intesa, quest'ultima, come luogo di relazione e scambio reciproco e biunivoco tra il soggetto e l'ambiente: uno scambio attivo e trasformativo, determinato da una relazione che “perde” momentaneamente la sua dimensione di equilibrio che viene ricostruita grazie all'intervento del pensiero. [...] Non può esistere l'individuo senza la relazione con l'ambiente e, di conseguenza, non può esistere questa relazione senza il processo che lega in modo significativo l'azione umana all'ambiente, perché ne determina le modificazioni reciproche e cioè l'educazione. Una relazione, una transazione che è un vicendevole adattamento tra l'individuo e l'ambiente, deve verificarsi anche nella cultura e nella civiltà umana, che rappresentano appunto “attività” sia teoretiche che pratiche»⁶⁸⁵.

Suddetta unione scopre campo d'azione fecondo nella scuola, luogo che «diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza al di fuori delle mura della scuola»⁶⁸⁶. L'ambiente scolastico, caratterizzato da compiti e funzioni specifici, viene definito da Dewey come un “ambiente speciale”. Parafrasando l'Autore, la scuola, ricopre il compito di “sezionare” le culture più articolate e di scinderle, in modo da renderle più

⁶⁸⁴ F. Aporti, *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, Tipografia della Svizzera italiana, Lugano 1846, in Id., *Scritti pedagogici editi e inediti*, (a cura di) A. Gambaro, Chiantore, Torino 1944, vol. I, pp. 22-24.

⁶⁸⁵ T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la “sperimentazione” dell'individuo per la democrazia*, in «Nuova Secondaria e Ricerca», n. 2, 2013, p. 76.

⁶⁸⁶ Ivi, p. 394.

agevolmente accessibili. Ulteriore compito della scuola, poi, è «eliminare il più possibile i caratteri dell'ambiente esterno che non sono degni di influenzare le abitudini mentali, purificando così l'ambiente dell'azione»⁶⁸⁷, scegliendo metodi e strumenti più adeguati al suo intervento educativo. O ancora, «è compito dell'ambiente scolastico equilibrare i diversi elementi nell'ambiente sociale, e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato, e di venire in contatto vivo con un ambiente più largo»⁶⁸⁸. I laboratori con i burattini offrono numerosi stimoli al soggetto così come occasioni di scambio e partecipazione, per riprendere Dewey, - basta ricordare il *learning by doing*- è fondamentale inserire numerosi laboratori per permettere la sperimentazione diretta e l'interazione costante fra esperienza e teoria: nel bambino, infatti, il mondo al di fuori della scuola determina una necessaria modifica della sua strutturazione. Partendo da tale ipotesi, l'Autore disegna la scuola come ambiente dei laboratori, di sperimentazione e dell'apprendere facendo: una scuola fatta di attività con connessioni circolari fra pratica e teoria. Parafrasando l'Autore, l'alunno - dunque- non è un vaso da riempire con nozioni ma, con i suoi bisogni ed interessi, è il perno della relazione educativa. Significative, a tal riguardo, le parole di un'insegnante:

«non essendomi mai soffermata su ciò che può esserci dietro a dei semplici burattini, li ho sempre considerati come dei giochi o un passatempo per i bambini, con cui essi si distraggono momentaneamente perché attratti dai colori o dalle molteplici forme. In realtà, a seguito di questo laboratorio mi rendo conto di quanto questi “semplici giochetti” siano importanti in ambito educativo grazie ai diversi ruoli che possono svolgere: suscitano emozioni e sentimenti nei bambini, anche legati a ricordi di eventi precedentemente vissuti da loro con parenti e in determinati luoghi, favoriscono lo sviluppo di creatività e fantasia, svolgono la funzione di “intermediari” nella creazione di legami tra l'adulto e i bambini o tra bambini direttamente e inoltre fanno in modo che i più piccoli sviluppino la capacità di esprimersi, poiché i burattini offrono il giusto spunto per inventare storie a loro piacimento, utilizzando la tecnica del gioco simbolico, quindi la raffigurazione di qualcosa che rappresenta qualcos'altro. Servendosi dei burattini anche i bambini più introversi e timidi riescono a far emergere aspetti del loro carattere che prima mai avrebbero esposto; giocando con questi, infatti, possono imitare ciò che vedono

⁶⁸⁷ T. Pezzano, Op. cit., p. 22.

⁶⁸⁸ *Ibidem*.

fare all'adulto, reinterpretandolo o inventandolo del tutto, aprendosi quindi verso gli altri, comunicando, socializzando e scoprendo sempre nuovi aspetti. Proprio per questo motivo, ritengo che anche per l'adulto sia importante considerare l'utilizzo del burattino come strumento educativo, in quanto implica il proprio mettersi in gioco, sviluppando nuove competenze e interagendo coi più piccoli unendo l'aspetto fonico con quello del movimento, facendo sempre emergere l'aspetto ludico dell'oggetto in sé, in modo che al bambino non risulti noiosa l'attività e che questa possa giovare sia a lui che all'adulto. Il laboratorio con i burattini, infatti, riesce a coinvolgere tutta la persona andando a lavorare su: dimensione cognitiva attraverso la sceneggiatura delle storie; dimensione corporea, si lavora molto sulla manualità nella costruzione delle teste dei burattini, sia a livello di coordinazione degli arti quando si muove; dimensione della comunicazione, il soggetto presta la propria voce al burattino e impara a dare le giuste inflessioni vocali a seconda degli stati d'animo che deve far esprimere al burattino; infine, dimensione della creatività nella scelta degli abiti, nella costruzione delle scenografie»⁶⁸⁹.

Vediamo ora, più nel dettaglio, perché inserire il burattino in didattica è una scelta vincente.

Burattini e didattica

Per definire cosa rappresenta il burattino in educazione, poiché una definizione unica e precisa non si può fornire, mi piace utilizzare l'affermazione emblematica di Lev Semënovič Vygotskij, secondo il quale “gli strumenti sono concetti e i concetti sono strumenti”. Poiché all'interno di questa ricerca ho deciso di focalizzare la mia attenzione sui primi cicli d'istruzione, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria di primo grado, il laboratorio teatrale dei burattini è uno strumento efficace il quale - partendo da un percorso che prevede la costruzione dell'oggetto da animare, arriva alla manipolazione dello stesso e alla creazione di una storia per mettere in scena lo spettacolo- permette di lavorare su numerosi obiettivi didattici.

⁶⁸⁹ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

«Il burattino rappresenta la personificazione dei protagonisti di una storia, una caricatura della personalità umana che trova il suo ruolo nel rapporto fisico o verbale e che rende il racconto più reale e vivo. Durante questo percorso ho capito che il burattino non è solo di stoffa o di legno; il burattino è molto di più: è un compagno che aiuta i bambini a sviluppare le loro competenze, ad aprirsi e a legare con gli altri, è un oggetto che permette di esprimere se stesso e la propria creatività. È un oggetto che aiuta i bambini a imparare cose nuove divertendosi. I burattini, inoltre, danno voce alla fantasia, perché nel “far finta di”, il bambino può essere ed avere ciò che preferisce, ma allo stesso tempo aiutano a comprendere e rappresentare la realtà. I burattini, infatti, per loro stessa natura, vanno incontro all’esigenza di giungere alla conoscenza del reale, del vero e ad esorcizzare le paure attraverso la fantasia e il gioco simbolico. Essi possono essere osservati per imparare e possono essere utilizzati per trasmettere qualcosa, cioè per insegnare. Con i burattini si possono affrontare e mettere in scena i più svariati temi, trasmettendo con semplicità ed umorismo anche discorsi duri e complicati, con risultati molto positivi»⁶⁹⁰.

A scuola, infatti, il burattino, è un “facilitatore della comunicazione” e il bambino che lo utilizza può esplorare numerosi canali comunicativi: da quello verbale a quello corporeo ed emotivo. Grazie al fatto di essere “un doppio”, il burattino - animato dal burattinaio - compiere azioni ed esprime concetti che il burattinaio stesso, intenzionalmente, non sarebbe mai stato in grado di esternare. Grazie a questo meccanismo psicopedagogico, come analizzato nel capitolo precedente, per mezzo del burattino, il burattinaio può manifestare un aspetto di sé che, dunque, nella vita quotidiana sarebbe potuto rimanere latente. Difatti,

«il burattino assume una funzione liberatoria oltre che socializzante: la sua costruzione e il suo utilizzo promuovono, infatti, il dialogo e la cooperazione tra i burattinai e favoriscono quindi la creazione di un clima di solidarietà e accettazione dell’altro. Infine, la fase di costruzione risulta un momento importante per lo sviluppo del pensiero divergente e per una conoscenza ed esplorazione dei materiali usati, oltre che un’occasione per una riflessione sull’importanza del saper valorizzare il materiale anche di scarto o riciclato. La facilità con la quale si può manipolare e maneggiare il materiale che costituisce il burattino ne permette l’utilizzo e la costruzione anche a bambini, anziani e a soggetti con difficoltà di manipolazione. Sotto il profilo didattico i burattini rappresentano, poi, uno strumento che può svolgere un ruolo molto

⁶⁹⁰ Intervista personale ad un’insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

utile: sono, infatti, un mezzo proiettivo che aiuta i bambini a liberare la comunicazione delle emozioni, dei sentimenti e delle idee con meno imbarazzo e timidezza, in quanto “è il burattino che dice e fa, non sono io”. Questa metodologia ha diversi punti di forza, essendo un’attività che coniuga un lavoro teorico (come la spiegazione delle tecniche di animazione degli oggetti o di modulazione della voce) ad uno pratico (come l’effettiva costruzione dei burattini e della sceneggiatura). Questi strumenti permettono, inoltre, di potenziare l’espressività e la creatività dei bambini e la loro familiarizzazione con le emozioni: solo mettendosi nei panni del burattino e comprendendo le sue emozioni gli alunni possono riuscire a trasmetterle ad un pubblico. Tramite questa metodologia i discenti possono anche migliorare alcune abilità, quali la cooperazione e l’aiuto reciproco, attraverso il lavoro di gruppo. Ritengo che questo lavoro sia utile sia a livello di scuola dell’infanzia che a livello di scuola primaria; nella mia classe, per sensibilizzare su temi particolari come il bullismo, il riciclo o le differenze individuali scelgo di trasmettere questi contenuti proprio con i burattini. I bambini, infatti, sono più propensi ad apprendere queste nozioni non tramite una lezione teorica e frontale, ma tramite delle attività che attirino il loro interesse e che li facciano divertire»⁶⁹¹.

Per individuare un’ulteriore valenza didattica del burattino è possibile riportare l’esempio dell’apprendimento della lingua madre per i bambini più piccoli, oppure al primo approccio dei bambini verso una seconda lingua.

«Realizzare uno spettacolo di burattini è importante sul piano linguistico-letterario (ambito disciplinare di cui mi occupo) perché offre agli alunni l’opportunità di intraprendere il percorso della stesura di un copione, cioè il testo con le battute che i personaggi dovranno recitare. In questo modo, oltre ad utilizzare la lingua per caratterizzare maggiormente i propri burattini, i bambini lavorano con il linguaggio scoprendone la ricchezza e l’importanza: imparano ad esprimere bene e in modo conciso i loro pensieri - rielaborandoli e condividendoli con gli altri - e a trovare le parole più adeguate per esprimere un concetto o un’emozione. Questi traguardi possono sicuramente influire sulla capacità comunicativa e relazionale dei bambini, aiutando anche quelli più insicuri e timidi a lasciarsi trasportare dalla magia dello spettacolo e dall’entusiasmo del *cooperative learning*. Dunque, in ambito educativo, la valenza dell’uso dei burattini è rilevante sia nel raggiungere gli obiettivi di tipo cognitivo, ma anche per la dimensione relazionale. Infatti, grazie ai burattini, possiamo assistere allo sprigionarsi della

⁶⁹¹ G. Oliva, *Il burattino e l’educazione al teatro*, in «Scuola materna per l’educazione dell’infanzia», anno 94 n. 17, 10 giugno 2007, pp. 62-63.

forza delle espressioni e delle voci che si mescola con la sfera conoscitiva e relazionale. Dalla parte di un insegnante, inoltre, questo tipo di laboratorio rappresenta un momento per mettersi in discussione e per trovare uno stimolo alle sue abitudinarie azioni educative e didattiche»⁶⁹².

Il burattino, poiché, utilizza parole chiare ed essenziali per permettere a tutti di comprenderlo, può divenire un “facilitatore”:

«il burattino appare come uno strumento utilizzabile per scopi differenti, per esempio permette ad ogni persona di raccontarsi, attribuendo all’oggetto animato la propria storia; con questa tecnica si mette in campo il processo di autopresentazione e del racconto di se stessi. Scrivere e narrare storie penso sia un’attività - affianco a quelle dell’espressione manuale- da valorizzare all’interno del contesto scolastico. Tramite la scrittura, la manipolazione e la narrazione, ciascuno può essere facilitato nell’esprimere quanto a voce non riesce ad esprimere. Narrare rappresenta una bolla dove sogni, passioni o esperienze prendono vita; avere la possibilità poi di rappresentarle - mediante l’utilizzo del burattino- rende questa esperienza ancora più feconda e, didatticamente parlando, generativa. Fino a poco fa ritenevo i burattini un semplice strumento, un gioco che i bambini gradiscono, alle volte usato come “tappa buchi” tra varie attività più strutturate, questo perché non mi sono mai soffermata o interrogata sul lavoro che invece sta dietro ad essi. Ora credo che utilizzare i burattini in ambito educativo sia una mossa vincente da più punti di vista. In primo luogo, i burattini possono essere uno strumento di mediazione tra educatore e bambino o tra bambino e bambino: danno la possibilità di esternare emozioni o stati d’animo, favoriscono una maggiore libertà e creatività, offrono al bambino infiniti spunti per creare una storia, per esprimersi e per raccontare. Attraverso il “far finta” i bambini possono imitare ciò che apprendono e osservano dalla realtà, ripetendo quello che vedono fare dai grandi, reinterpretandolo o reinventandolo da zero. Lavori di questo tipo aiutano il bambino ad

⁶⁹² «Tengo a sottolineare che il laboratorio mi ha aperto gli occhi sull’importanza che la letteratura riveste per tutti e, soprattutto, per i bambini. Ho compreso che le storie che ci vengono raccontate o lette sono importanti per la nostra formazione e per il nostro modo di concepire il mondo. La nostra personalità, infatti, si forma sulla base dei racconti che ci vengono tramandati sin da piccoli, nel senso che, spesso, senza rendercene conto, ci troviamo a mettere in atto le stesse strategie che, in situazioni analoghe, i nostri nonni o genitori hanno attuato nelle storie raccontate. In sintesi, la letteratura non è solo qualcosa di divertente, ma è uno strumento molto potente, sul quale vale la pena investire del tempo». Intervista personale a un’insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

aprirsi verso gli altri, stimolano la comunicazione, l'espressione, la socializzazione e rientrano nel "gioco simbolico", in quanto viene utilizzato qualcosa per rappresentare altro»⁶⁹³.

Le valenze psicologiche e pedagogiche che giustificano l'utilizzo del burattino all'interno dei contesti scolastici sono, dunque, valide e numerose.

«Pertanto, pare opportuno restituire dignità ad un genere teatrale, quello appunto dei burattini, studiando e comprendendone le potenzialità e le caratteristiche. Tuttavia anche a causa delle sue origini popolari, il teatro dei burattini è considerato come un genere minore: ma non solo, infatti, gli spettacoli sono stati erroneamente considerati come una riproduzione minore e un'imitazione del teatro ufficiale, quello cioè degli attori che recitano in carne ed ossa; ma anche parola e testo, nelle *performance* dei burattini, a differenza del teatro ufficiale, hanno perso centralità e importanza a discapito del gesto e del movimento, da sempre considerati canali comunicativi meno importanti e nobili»⁶⁹⁴.

I burattini, fortunatamente, oggi, sono strumenti per rappresentazioni teatrali che non si incontrano esclusivamente nelle mani degli artisti dello spettacolo, ma anche in diversi contesti come nelle attività di cura, nei musei o, appunto, nelle scuole. Una delle

⁶⁹³ «Il burattino può essere considerato il tramite, il mediatore, l'oggetto attraverso il quale è possibile esprimere parti di sé, sentendosi al sicuro, in quanto non direttamente passibile di giudizio. Ciò che emerge, ciò che gli altri vedono e sentono proviene dal burattino, per cui si crea una sorta di "barriera di sicurezza" che rassicura e che rende più facile l'emergere di vissuti o emozioni. Proprio per queste funzioni può essere utilizzato con i bambini, i quali potranno portare alla luce in modo spontaneo emozioni o vissuti di cui è difficile parlare: le paure e i sentimenti saranno più facili da esprimere se a parlarne è il burattino. Oltre che sul versante emotivo, l'efficacia del burattino emerge anche nello sviluppo di aspetti comunicativi: durante la rappresentazione vi è una maggior attenzione alle parole utilizzate e quindi, una riflessione su ciò che si vuole far emergere così come sugli aspetti comunicativi. Non in ultimo, l'utilizzo del burattino rappresenta un'importante occasione per sviluppare la manualità e la coordinazione, sia nella costruzione, sia nella messa in scena, il bambino deve imparare a muovere correttamente il burattino e coordinare il movimento con il linguaggio. Le valenze sono molteplici, vengono coinvolti gli aspetti emotivi, relazionali ma anche comunicativi e motori. L'importanza di utilizzare il burattino in ambito educativo è, quindi, notevole. Può essere impiegato come attività abituale per sviluppare abilità e competenze motorie e comunicative, così come in modo occasionale. Ad inizio anno, ad esempio, può favorire la socializzazione, ma anche facilitare l'integrazione di bambini disabili o stranieri. Oppure può essere utilizzato per portare alla luce conflitti fra bambini o dinamiche familiari, per esprimere pensieri ed emozioni o semplicemente per far emergere parti di sé che diversamente faticerebbero a manifestarsi». Intervista personale a un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

⁶⁹⁴ G. Oliva, Op. cit., p. 64.

componenti fondamentali, che permette ai burattini di essere presenti in così numerosi e svariati contesti, è il fatto che gli spettacoli da essi animati sono costruiti grazie al dialogo e alla narrazione; rappresentano, cioè, la materializzazione del desiderio di fare emergere - per mezzo dallo scambio di idee- un'esperienza unica sia dal punto di vista della ricerca pedagogica ed espressiva, sia dal punto di vista soggettivo, privato e umano.

«I burattini possono diventare una sorta di cartina tornasole della contingenza ed esprimere emozioni o stati d'animo differenti, quasi come specchio dell'emotività di ciascuno. A tal ragione, la gestualità del burattino e la variabilità vocale sono un potente strumento di espressività del mondo interiore che si amplifica maggiore è la libertà creativa che gli si attribuisce. A livello pedagogico il burattino è uno strumento eccezionale poiché non è finalizzato solo allo spettacolo ma, soprattutto, a stimolare ed accrescere la comunicazione, l'espressione e la socializzazione diventando, quindi, strumento per apprendere. I risvolti didattici correlati interagiscono con la sfera dell'attenzione, della conoscenza, dell'esplorazione, della regolazione dei diversi stati d'animo, della differenziazione fra il nostro "mondo dentro" e la realtà esterna. Il gioco è simbolico per eccellenza poiché rappresenta qualcosa d'altro: i bambini possono trattare il burattino - oggetto inanimato- come se fosse dotato di un'anima, prendendosi cura di lui, facendogli eseguire azioni che, di solito sono attribuite a persone in carne ed ossa e utilizzarlo come *transfert* emotivo, ricettacolo di tutte le proiezioni. Il burattino, inoltre, obbliga a lavorare entro dei binari prestabiliti, divenendo ancoraggio con la realtà: esso, infatti, ha una forma e un movimento, una faccia ed una gamma limitata di espressioni e spesso interagisce con altri dovendo condividere un piano comunicativo che abbia senso comune. Esso diventa, così, palestra in cui sperimentare tutte quelle pratiche di cooperazione, di socialità, di condivisione esperite su un piano parallelo, in cui lasciarsi andare ma nel rispetto delle regole del gioco»⁶⁹⁵.

Affermare ciò implica una conoscenza non superficiale del burattino (riprendendo Vygotskij) quale strumento del teatro di animazione e, dunque, non solo delle sue potenzialità, ma anche dei suoi limiti, in modo da saperlo utilizzare con una piena consapevolezza.

⁶⁹⁵ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

«I burattini, nelle mani dei bambini, possono assumere significati fondanti per la loro crescita: stimolano la comunicazione, la socializzazione e l'espressione. D'altro canto, medesima importanza la assumono per gli stessi educatori, attraverso i quali possono rendere reali le storie, con l'opportunità di ampliare i canali comunicativi ed espressivi. I burattini, poi, possono avere diverse valenze pedagogiche. Innanzitutto, l'attività di creazione è ricca di significati: chi crea un burattino spesso la fa attribuendogli delle caratteristiche simili alle proprie, lo personalizza proiettando se stesso e anche le proprie emozioni; creare un burattino è anche un modo per esercitare la motricità fine e stimolare la creatività oltre, appunto, l'espressione del Sé. Avviare un progetto con i burattini può anche essere un modo per migliorare la conoscenza del proprio territorio e delle tradizioni. Attraverso questi e la loro storia possono essere veicolati un'infinità di messaggi. Da ricordare, inoltre, storicamente che il pubblico degli spettacoli con i burattini apparteneva per lo più ad un ceto medio-basso ed essi venivano utilizzati per dire ciò che si temeva di esprimere pubblicamente, si ironizzava sul potere e venivano anche trasmessi messaggi importanti. La valenza comunicativa dei burattini, oggi, è presente anche in ambito educativo: essi possono venire utilizzati come mediatori quando la comunicazione è difficile. Anche il fatto di essere nascosti dalla baracca durante uno spettacolo può facilitare la comunicazione. Infine, il fatto che il lavoro del burattinaio solitamente si tramanda di padre in figlio o comunque è legato alla tradizione familiare, sottolinea il legame con la tradizione e le radici»⁶⁹⁶.

Per condividere un'immagine del burattino quale strumento pedagogico, didattico, educativo e formativo diventa, ebbene, necessario distaccarsi dalla visione superficiale che ancora troppo spesso è presente nella nostra cultura comune.

L'innovazione del burattino in didattica: uno sguardo storico-culturale

Spesso, nei contesti educativi, ci si scontra con il quesito relativo al fatto che i burattini, oggi, siano strumenti didattici con valenze pedagogiche e psicologiche, capaci di portare un vitale stimolo innovativo nella didattica, oppure dei semplici reperti museali. Per rispondere al quesito, è interessante effettuare un'analisi⁶⁹⁷ partendo

⁶⁹⁶ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

⁶⁹⁷ Cfr. M. Gallina, *Organizzare teatro*, FrancoAngeli, Milano 2001.

dall'ipotesi che il teatro e gli spettacoli dal vivo, poiché non tecnologicamente progressivi, abbiano vissuto un arresto e un declino. Dopo tale premessa è utile domandarsi se l'apparizione di nuovi linguaggi (come il cinema o la realtà virtuale) abbia avuto come conseguenza la scomparsa dei linguaggi più vecchi (come, ad esempio, il teatro dei burattini). Al posto di riflettere su quale polo sia la prevalenza è, invece, più opportuno riflettere sulla possibilità di formare un nuovo equilibrio fra vecchio e nuovo; infatti, oggi, il teatro d'animazione non può ignorare la presenza della televisione, del *computer*, della realtà virtuale, dei cartoni animati o del cinema; deve, invece, ricercare internamente a sé le proprie potenzialità ed i propri elementi specifici - i quali non potranno mai venire sostituiti da altri linguaggi. Affermare questo significa senz'altro rinunciare ad alcune funzioni, contemporaneamente, però permette una nuova ridefinizione dell'identità di un'antichissima forma d'arte quale, appunto, è il burattino. Sostenere che si debba ritornare alla semplicità degli elementi costitutivi del teatro dei burattini non equivale ad affermare che il semplice sia sinonimo di banale.

«La cosa più bella da fare, secondo il mio parere, è la creazione del burattino con materiali comuni e di riciclo. Bisogna far capire al bambino che si può creare qualcosa di bello dal nulla, basta solo un pizzico di creatività. Il burattino non è solo ciò che ci permette di raccontare una storia: in esso è compresa anche la sua creazione o lavorazione da parte dei bambini con qualsiasi tipo di materiale, a partire da oggetti di riciclo per finire con materiale di cancelleria o trovabile in natura, dando così loro la possibilità di sviluppare al meglio la propria manualità in totale libertà, aspetto fondamentale nel mondo dell'infanzia. [...] Costruire burattini con materiali riciclati: plastica, cartone, stoffa, carta, vecchi *peluche*, lana, ecc., induce i bambini ad utilizzare diversi materiali. A tal riguardo, l'uso del burattino, in un contesto classe, può essere facilitato dalla semplicità con cui si possono costruire burattini di qualsiasi genere con qualsiasi materiale - meglio di riciclo; ciò permette di spiegare loro le problematiche riguardanti lo spreco e l'inquinamento, così da trasmettere un messaggio importante che ci tocca tutti in prima persona. [...] L'arte dei burattini non si esaurisce nel momento della messa in scena degli spettacoli, ma parte dalla creazione del burattino stesso. Questo permette di coinvolgere i bambini anche nella creazione dei personaggi della storia, facendoli sentire protagonisti e attori

del progetto, oltre a fargli capire l'importanza della manualità. Per questo tipo di lavoro si prediligono materiali semplici e riciclati, così da favorire lo sviluppo della fantasia»⁶⁹⁸.

Oggi giorno, infatti, si sta assistendo ad una specie di rifiuto verso gli elementi che mortificano l'immaginazione del singolo a favore di un accrescimento d'interesse verso la partecipazione attiva di idee, di costruzione e di manipolazione, verso la riscoperta delle tradizioni, dei materiali antichi e verso l'essenzialità: elemento cardine del teatro dei burattini. D'altro canto, continua ad essere presente nel pensiero di diverse persone la convinzione che il burattino sia un "semplice oggetto da museo" - pensiero influenzato dalle idee derivanti dalla nostra cultura d'appartenenza.

«Ritengo di poter affermare che mai prima d'ora avevo avuto a che fare da vicino, quindi in prima persona, con il mondo fantastico e strambo dei burattini. E mi piace! Non avevo onestamente mai considerato l'opportunità di poter usufruire di questa modalità di insegnamento per decidere di impostare una lezione che affrontasse anche tematiche di un certo spessore. Ho sempre considerato l'utilizzo di questi strumenti per scopi ludici e per puro divertimento e intrattenimento: suscitano il riso, ma nulla più. Mi sono invece dovuta piacevolmente ricredere in quanto ho sperimentato, insieme al mio gruppo di colleghi e studenti, un metodo molto interessante e affascinante che è in grado di trasmettere anche messaggi di grande valore e significato a bambini di tutte le età. Credo, infatti, che sia un metodo molto chiaro e facilmente comprensibile, soprattutto per la forte componente di teatralità che avvolge tutta la vicenda che viene narrata: i burattini si comportano come dei veri attori che, vestiti delle loro peculiarità, si mostrano nella loro veridicità e franchezza; inoltre, permettono allo spettatore una totale immersione e identificazione nel personaggio. Questo laboratorio mi ha permesso di confrontarmi a lungo con i miei colleghi riguardo le diverse tematiche che potevano essere affrontate utilizzando questa metodologia. È stato molto divertente realizzare i burattini e adeguare le voci a ciascun personaggio. Ho appreso quanto il lavoro di squadra sia fondamentale non solo in queste circostanze ma anche in un ambiente scolastico, ad esempio quando sono chiamata a collaborare con diversi colleghi per la progettazione di una stessa lezione o attività. In conclusione, ritengo che saper costruire dei burattini e dare loro vita attraverso storie e parole, arricchendoli con vizi e virtù, sia una vera e propria forma d'arte che mi auguro possa ricevere una maggior considerazione anche in un ambito didattico, educativo e

⁶⁹⁸ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

formativo. [...] Questa attività di laboratorio mi ha permesso per la prima volta di essere coinvolta da protagonista, e non da spettatrice, in questo tipo di arte; arte portatrice di lati positivi - capace di far uscire aspetti e pratiche che non conoscevamo di noi o che non avremmo forse mai preso in considerazione. I burattini sono personaggi inanimati che prendono vita grazie alla mano del burattinaio. Attraverso il linguaggio verbale e corporeo essi riescono però a far emergere la natura più inconscia di ognuno di noi, a esprimere emozioni e stati d'animo, acquisendo, quindi, agli occhi degli spettatori, un'anima. I burattini e il loro mondo sono stati per me una vera e propria scoperta ed ho potuto toccare con mano che rappresentano verosimilmente una faccia dell'uomo, delle sue caratteristiche, così come delle sue emozioni e perciò hanno un valore educativo notevole; danno voce a chi non ne ha e possono essere utilizzati come mediatore in quei contesti in cui serve facilitare la comunicazione di messaggi più o meno complessi»⁶⁹⁹.

I burattini, come analizzato nel capitolo che ne affronta la storia, hanno origini antichissime; quello che è certo è che il teatro di animazione è anteriore rispetto al teatro di persona e che c'è una scansione temporale che vede inizialmente l'origine della maschera e, di seguito, la nascita dei burattini e delle marionette. Si suppone, infatti, che in numerose culture le maschere siano diventate sempre più complesse e munite di articolazioni che ne permettevano l'animazione degli occhi e della bocca. Per compiere i movimenti colui che indossava la maschera - per azionare le varie parti mobili- doveva coadiuvarsi con le proprie mani. Le mani, dunque, contribuivano a creare un effetto verosimile - però, frapponendosi davanti al viso, intralciavano la vista della maschera stessa. Per ovviare a questo inconveniente si è iniziato costruire maschere staccate dal corpo: i burattini appunto, fantocci animati, che rappresentavano significati magici e religiosi. L'aspetto magico e religioso del burattino è un fenomeno comune a tutte le culture e questo ha permesso, fin dalle origini, di porre l'uomo che lo manovra in contatto con il suo immaginario, in una ricerca metafisica della propria identità, mediante il coinvolgimento di numerosi canali comunicativi. Dunque, parafrasando Leydi⁷⁰⁰, sostenere che i burattini sono una forma di spettacolo semplice, destinato ad un pubblico semplice, di bambini, è scorretto. I burattini possono essere visti sì come un *gioco* ma il *gioco è una cosa seria*.

⁶⁹⁹ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

⁷⁰⁰ Cfr. AA. VV., *Burattini, marionette, pupi*, Silvana Editore, Milano 1980.

«Il burattino si è rivelato un potente mezzo educativo: favorisce l'acquisizione di un sapere, un saper fare e un saper essere. Infatti, favorisce lo sviluppo della vivacità intellettuale, stimola il senso critico e la curiosità per la cultura teatrale e locale, così come lo sviluppo della persona come corpo, anima e intelletto. Ritengo che l'utilizzo del burattino sia molto efficace, un'occasione importante per la creazione di un clima sereno, permette l'affermarsi del rispetto, l'ascolto reciproco, la possibilità di prendere coscienza di sé e del proprio corpo, stimola l'autostima, la relazione con gli altri, la realizzazione di un clima divertente e gioioso. Infonde, inoltre, al soggetto l'idea di accettazione di sé e la capacità di affrontare i giudizi. Questa tecnica andrebbe maggiormente promossa nell'epoca in cui viviamo, dove i bambini già da piccoli utilizzano strumenti tecnologici, rischiando così di diminuire la socializzazione tra loro»⁷⁰¹.

I bambini, infatti, all'interno dei loro giochi, assumono continuamente dei "ruoli altri"; dando nuovi significati allo spazio e altri oggetti, distorcono lo scorrere del tempo e si pongono in contesti immaginari. Alla luce di questo si potrebbe affermare che i bambini, naturalmente, fanno teatro. Come precedentemente sostenuto, fra l'operato degli attori e dei burattinai e il gioco dei bambini vi è una continuità, tanto che in molte lingue - come il francese, l'inglese, lo svedese, il tedesco, il russo, ma non l'italiano o lo spagnolo - è il medesimo verbo a designare sia il gioco, sia la recitazione. Essendoci un'equivalenza semantica fra i due concetti, è interessante riportare alcune brevi suggestioni di importanti Autori a riguardo. Aristotele⁷⁰², ad esempio, paragona la funzione dei giochi per i bambini a quella del teatro degli adulti, per Bruner⁷⁰³, sono le esperienze ludiche che ciascuno conduce da bambino a rendere l'adulto uno spettatore teatrale, o ancora, Silvio D'Amico⁷⁰⁴ sostiene che l'origine del teatro si possa ricercare nei giochi di imitazione dei bambini, i quali con il tempo diventerebbero comportamenti fatti propri dagli adulti. La differenza fondamentale, comunque, tra il "far finta" dei bambini e quello degli adulti consiste nel fatto che l'azione del bambino risponde ad esigenze più intime e personali, l'adulto invece, (così come l'attore) deve "misurare" la

⁷⁰¹ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

⁷⁰² Cfr. Aristotele, *Poetica* [IV a.C.], (a cura di) Paduano G., Editori Laterza, Roma-Bari 1998.

⁷⁰³ Cfr. J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva [1976], *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli*, vol. 4, Armando Editore, Roma 1981.

⁷⁰⁴ Cfr. S. D'Amico, *Enciclopedia dello spettacolo*, Editore Sansoni, Firenze 1954.

distanza che c'è tra la sua identità e quella del personaggio che rappresenta, deve cioè saper sviluppare una nuova identità e metterla in scena con azioni, posture e parole.

«Il burattino diventa quell'oggetto sul quale posso proiettare emozioni e sensazioni in modo del tutto disinibito (perché “non sono io, è lui”) varcando così con relativa facilità quella che è una vera e propria frontiera fatta di timidezza o di imbarazzo. Questa sensazione l'ho riscontrato sul campo: io stessa, mi avessero chiesto di recitare, avrei rifiutato senza possibilità d'appello - e molti altri come me, ne sono certa. Per esempio, sono stata positivamente colpita dal lavoro dei miei colleghi e colleghe, soprattutto di coloro con cui ho confidenza, che conosco bene e so essere piuttosto riservati e restii a “buttarsi” come invece hanno evidentemente fatto, nella recitazione: il che è già di per sé un successo. La prima valenza educativa che ho riscontrato nel laboratorio di burattini è proprio questa: favorire una più libera e disinibita espressività e creatività, sia nell'ambito della comunicazione verbale e non (gestuale), sia nell'ambito della produzione del proprio artefatto. Un secondo aspetto, a parer mio, è quello della familiarizzazione con le emozioni (denominazione e riconoscimento sia in sé che nell'altro da sé): il mio burattino interpreta una parte, in poche parole recita, magari in un dato momento è arrabbiato, furioso, e allora come posso esprimerlo al meglio? Fare in modo che la sua emotività sia esplicita e chiara al pubblico? È senza dubbio un aspetto essenziale: ne dipende la riuscita dello spettacolo stesso. Riconosco l'emozione e poi la sintetizzo nei suoi tratti caratteristici: metto in atto un vero e proprio lavoro di analisi, importantissimo ai fini della mentalizzazione e quindi della competenza sociale che sottende la comprensione dell'altro. Io “capisco” il mio burattino, sono costretta a mettermi “nei suoi panni” a simulare e sperimentare ciò che prova e fare il modo che il sentimento che lo anima, che mi anima, sia sufficientemente chiaro ed esplicito anche ad un “altro da me” (lo spettatore). [...] Costruire da zero il mio personaggio è stato un piacere; ho, infatti, lasciato che la fantasia e la creatività mi guidassero nella sua realizzazione. È stato proprio attraverso le mani che sono riuscita a trovare un senso a quella particolare forma d'arte e di espressione che fin da piccola non capivo. Il burattino è materiale, è forma, è colore, è creatività. È un corpo, dotato di proprie peculiarità - dal modo di parlare al modo di muoversi- e di una propria anima. Attraverso la sua costruzione, e in un secondo tempo la sua animazione, ho osservato come spontaneamente e involontariamente si sia venuto a creare un legame anche di tipo affettivo tra me e il mio burattino. Quest'ultimo è divenuto subito compagno di scherzi e di giochi, soprattutto tra insegnanti e alunni del medesimo gruppo di lavoro, ma non solo. Il burattino mi ha proiettata immediatamente all'interno della dimensione ludica. Tuttavia, grazie alla sua forte capacità comunicativa e ai suoi plurimi utilizzi, credo sia intensivamente dotato di molteplici valenze educative, formative e psicopedagogiche. È

occasione per sviluppare un approccio plurisensoriale e creativo con i materiali poveri e di recupero. Permette, anche, di sperimentare come dagli scarti sia possibile arrivare a creare qualcosa di nuovo e di bello, prendendo parte a un'opera di trasformazione e di creazione: un qualsiasi oggetto può divenire altro e assumere un uso differente da quello cui eravamo abituati a pensare. Ecco che il burattino permette di aumentare la creatività e di farci uscire dai nostri "schemi mentali". Ci offre, così, una nuova modalità di comunicazione permettendoci di dire cose e affrontare temi in modo altro da quello "normale" a cui siamo abituati. Inoltre, il burattino può coinvolgere differenti fasce d'età e trattare svariati argomenti, anche quelli più "impegnativi" che possono essere veicolati anche agli spettatori più piccoli attraverso un tono leggero, comico e mediato. A partire dalle loro caratteristiche tattili, cromatiche, di peso, di forma, di struttura, ecc., i burattini divengono, pertanto, mediatori di emozioni e occasione per attingere alle parti più nascoste e intime di ognuno di noi»⁷⁰⁵.

Giocare al "far finta" permette al bambino - il quale non si preoccupa di mettersi nel punto di vista di altre persone- di sperimentare ed esercitare i suoi molteplici linguaggi. Ecco allora che il burattino, oggetto del teatro di animazione, incontra l'urgenza espressiva che è presente nei grandi quanto nei piccoli. Gli adulti, inoltre, anche se spesso - specialmente nella nostra cultura- si dimenticano delle valenze psicologiche e pedagogiche insite nel burattino, devono permettere al bambino di esperire i diversi linguaggi da lui manifestati e soprattutto, devono aiutare i bambini (seguendo l'insegnamento di Montessori⁷⁰⁶) a "fare da soli" nel padroneggiare la realtà per conoscerla. Quindi, per scoprire e conoscere se stesso e situarsi nel mondo, il bambino fa esattamente ciò che fa con le altre cose: ci gioca. Nei bambini, poi, il gioco del "far finta" trae la sua origine dall'impulso di imitare; impulso presente già pochi giorni dopo la nascita. L'imitazione, infatti, è un elemento costitutivo dell'intelligenza. Come visto nel primo capitolo, l'imitazione ha valore pedagogico⁷⁰⁷, poiché, numerosi comportamenti umani discendono da forme di imitazione; infatti, l'imitazione umana rappresenta una delle principali facoltà dell'ingegno umano. Nei giochi dei bambini, conseguentemente, l'imitazione non è mai una semplice copia dei modelli visti dal bambino; contrariamente, è sempre un elemento di interpretazione, di scelta e di

⁷⁰⁵ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

⁷⁰⁶ Cfr. M. Montessori, *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.

⁷⁰⁷ Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 83-84.

selezione. Parafrasando Giovanni Pascoli⁷⁰⁸, il gioco serio è al pari di un lavoro, infatti, l'impulso "del fare" fa parte di una raffinata strategia verso la conoscenza: quanto più il bambino avrà sperimentato, visto e udito, quanto più avrà conosciuto e sperimentato i diversi elementi della realtà, tanto più sarà significativa la sua attività immaginativa, così come la sua strategia per conoscere ed esplorare la realtà.

La collocazione dei burattini a scuola

Ripercorrendo le origini del teatro dei burattini emergono le valenze pedagogiche di cui i burattini sono portatori; è possibile, però, scontrarsi anche con il pensiero comune che permea la realtà culturale di cui facciamo parte. I burattini, infatti, hanno incontrato difficoltà nel trovare collocazione nelle scuole e, tutt'oggi, capita che vengano visti - da chi ha uno sguardo superficiale- con diffidenza. La scuola, a tal ragione, porta con sé un retaggio culturale secondo il quale i burattini sono una forma subalterna di teatro associata al popolo. Partendo da questa visione, soprattutto nella prima metà del secolo scorso, gli educatori hanno guardato ai burattini con un sentimento di superiorità e ciò non ha permesso a quest'ultimi di divenire strumenti di educazione. O ancora, essi sono stati visti come un "semplice svago, gioco o passatempo" nell'ottica della dicotomia che studio e gioco siano due realtà distinte. Tutti ricordiamo le conseguenze capitate a Pinocchio⁷⁰⁹ per aver disertato la scuola a favore del teatro di Mangiafuoco, o ancora, come si legge nel libro *Cuore*⁷¹⁰, romanzo didattico che era presente in tutte le classi d'Italia, un biglietto d'ingresso al teatro delle marionette poteva essere regalato dalla scuola come un premio a chi avesse preso buoni voti. Oggi, fortunatamente, stiamo assistendo ad un cambio di visione, anche grazie al contributo di Gianni Rodari⁷¹¹, il quale in varie occasioni ha caldeggiato l'ingresso a pieno titolo dei burattini nella scuola. Illustre predecessore dell'Autore contemporaneo, potrebbe essere Sant'Alberto Magno (1193-1280) il quale, si tramanda che facesse

⁷⁰⁸ Cfr. G. Pascoli, *Primi poemetti – I due fanciulli*, Zanichelli, Bologna 1907.

⁷⁰⁹ Cfr. C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Paggi, Firenze 1883.

⁷¹⁰ Cfr. E. De Amici, *Cuore*, Treves, Milano 1886.

⁷¹¹ Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1973.

lezione aiutato da una “testa parlante in rame”, la quale sarebbe poi stata distrutta a bastonate da Tommaso d’Aquino - suo discepolo- scandalizzato dal metodo di insegnamento, considerandolo “troppo innovativo”.

«Per quanto i burattini fossero strumenti antichissimi, universalmente noti, ed egualmente noto fosse il fascino che esercitano sui bambini, per trovare un loro posto nell’educazione hanno dovuto aspettare tempi relativamente recenti. All’inizio sono entrati nelle scuole solo gli spettacoli di professionisti o dilettanti, favoriti dal progressivo abbandono del pubblico adulto a questa forma di spettacolo, il che ha costretto molte compagnie per sopravvivere a specializzarsi in un repertorio unicamente infantile. Per entrare nelle aule, i burattini hanno dovuto aspettare i cambiamenti dei metodi scolastici al seguito della progressiva affermazione di un’immagine meno misera del bambino. La presenza del teatrino a scuola presuppone infatti alcune condizioni: la possibilità di muoversi nell’aula, un qualche interesse all’ascolto da parte degli educatori, il riconoscimento della funzione dell’immaginazione del gioco nell’apprendimento e nella formazione dell’identità, l’importanza attribuita alla relazione. [...] A questi spettacoli veniva ovviamente richiesto di essere “educativi”, ossia moraleggianti, mentre i burattini rimanevano nelle mani degli artisti e non si trasferivano ancora in quelle degli insegnanti. Quando questo passaggio è iniziato, è stato comunque per allestire piccoli spettacoli, e per trasmettere concetti morali e nozioni scolastiche in modo un po’ più elettrizzante che le lezioni. Successivamente, in qualche caso, i burattini hanno cominciato a trasferirsi nelle mani dei ragazzi anche se l’unico modello loro proposto era comunque lo spettacolo. [...] La prima notizia che sono riusciti a trovare dell’ingresso dei burattini nelle aule in modo meno saltuario e celebrativo, è del 1905. Si tratta di una comunicazione presentata all’Accademia delle Arti di Rouen del dottor Delabost che descrive come era stato condotto, nel 1885, ad utilizzare i burattini con finalità educative. Le preoccupazioni del dottore sarebbero lontane da quelle degli educatori di oggi, poiché pensava esclusivamente a servirsi dei burattini per trasmettere alcuni valori morali. Limitandoci all’Europa possiamo comunque ritenere che i primi tentativi meno superficiali di quello citato, risalgono agli anni ‘30; ad eccezione la Cecoslovacchia, dove i burattini sono sempre stati diffusissimi e dove hanno avuto una secolare funzione di salvaguardia della lingua e della cultura autoctona. [...] Passiamo ad analizzare alcuni riferimenti storici sullo sviluppo delle sperimentazioni educative in Europa. Nel 1938 esce in Francia il primo libro dedicato alle scuole del burattinaio Marcel Temporal che negli anni ‘30 aveva intrapreso un’importante collaborazione con gli educatori. [...] I primi incontri erano stati rivolti soprattutto all’acquisizione da parte degli educatori di tecniche per imparare a costruire pupazzi ed allestire piccoli spettacoli. [...] Le educatrici, poi, si appropriarono di uno strumento

di comunicazione prezioso e poterono venire a contatto con il patrimonio di conoscenze sui bambini ed il loro umorismo acquisito dei burattinai attraverso il loro lavoro. [...] Per quanto riguarda l'Italia, abbiamo negli anni '50 il lavoro pionieristico di Maria Signorelli, straordinaria artista, burattinaia, scenografa, donna poliglotta di grandissima cultura. [...] Attualmente la sua opera è continuata a Roma dalle figlie. Grazie all'interessamento di suo marito, il pedagogo Luigi Volpicelli, i burattini furono menzionati nei *Programmi didattici ministeriali per la scuola primaria del 1955*:

“È consigliabile che l'alunno partecipi attivamente a spettacoli di burattini e assista a rappresentazioni teatrali opportunamente scelte. I fanciulli saranno incoraggiati a costruire rilievi e plastici geografici o di contenuto storico in relazione allo studio della geografia e della storia, con l'uso di sabbia, di plastilina, di creta o di altro materiale adatto; a preparare i mezzi didattici utili per la scuola; a costruire a scopo dimostrativo figure e solidi geometrici con carta o cartone, oppure giocattoli di uso comune; a modellare figure ed oggetti del presepio; a fabbricare vestire marionette e burattini per il teatrino; eccetera”.

Quando questi programmi furono abrogati e sostituiti da quelli del 1985, i burattini erano ancora menzionati:

“I linguaggi devono servire a cogliere tutte le esperienze degli elementi di natura percettiva, tattile, visiva, cinestesica, che in altre forme di comunicazione sarebbero destinati a perdere gran parte della loro identità. Un processo di integrazione attuato dall'interno può configurarsi in una molteplicità di rapporti interdisciplinari. Mediante l'incontro di più linguaggi si possono realizzare i prodotti espressivi autonomi come il fumetto, la foto-storia, la diapositiva sonorizzata, la sequenza di lucidi trasparenti per la lavagna luminosa, la storia e il *reportage* televisivo, il film, nonché molte forme di rappresentazione teatrale (mimodramma, teatro-danza, teatro delle ombre, teatro delle marionette dei burattini). Il teatro dei burattini, in particolare, costituisce una delle migliori occasioni per rendere vivo e operante il principio della integrazione”.

Come anche in quelli del 1991 per la scuola materna:

“Le attività drammatico-teatrali sono finalizzate allo sviluppo di processi regolati di identificazione e proiezione mediante interventi che coinvolgendo i bambini nella partecipazione, ne arricchiscono l'esperienza su diversi piani. Si attivano, così, molteplici

tracciati di crescita di ordine cognitivo e affettivo (dalla ricostruzione temporale, alle diverse modalità di espressione, alla invenzione fantastica) e si contribuisce a promuovere l'apprendimento e la formazione integrale. Le attività da realizzare comprendono, per esempio, i giochi simbolici liberi e guidati, i giochi con maschere, i travestimenti, la costruzione e l'utilizzazione di burattini e marionette, le drammatizzazioni, le narrazioni e tutto ciò che può facilitare i processi di identificazione dei bambini e il controllo della emotività. L'intervento degli adulti assume una funzione di mediazione fra il bambino e la realtà e va pertanto gestito - attraverso la proposta di stimoli interessanti, dialoghi, giochi in compartecipazione- in modo da lasciare sempre il maggior spazio possibile alla fantasia ed alla inventività dei bambini stessi. Non si tratta, infatti, di insegnare a recitare, ma di creare le situazioni in cui la stessa esperienza ludica del bambino assume le forme e la consistenza del "far teatro". Sono quindi fondamentali la disponibilità dell'insegnante, la sua competenza nell'impegno delle tecniche di animazione e la sua capacità di coinvolgere i bambini in tutte le fasi di elaborazione dalla narrazione, da quella verbale a quella teatrale vere propria»⁷¹².

Da questa lunga citazione, la quale effettua anche un breve *excursus* storico, emerge che - soprattutto durante gli anni '60- i burattini sono stati riscoperti e recuperati proprio per la loro capacità di utilizzare e far sviluppare nei bambini numerosi linguaggi, così come per la loro predisposizione nel far interagire azione e riflessione; il merito di questa riscoperta va anche a Don Milani, il quale sosteneva che il bambino a scuola non poteva recarsi come un "bambino dimezzato", ma vi si recava sia con la testa che con il corpo. Negli anni '70 in didattica, poi, l'interesse si rivolge sempre più verso i processi piuttosto che verso i prodotti; ecco che nella scuola dell'obbligo entrano a pieno titolo i vari linguaggi espressivi (dal teatro, alla musica, alla grafica). Tra i vari linguaggi introdotti nelle "scuole attive" ci sono, proprio, anche i burattini⁷¹³. Per riprendere il pensiero di Minoia, nonostante le varie innovazioni introdotte negli anni e malgrado le esperienze positive realizzate, attualmente in numerose istituzioni il teatro dei burattini è scomparso partendo dalle scuole elementari e indietreggiando a quelle dell'infanzia fino a rifugiarsi solamente in qualche asilo nido. Parafrasando Cristina Lugli, le cause di questo esaurirsi sono da ritrovarsi nella voglia di finalizzare e di utilizzare subito ciò che

⁷¹² V. Minoia, Op. cit., pp. 109-113.

⁷¹³ Cfr. L. Perissinotto, *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004.

poteva venire dal teatro per uno scopo didattico. Questo ha portato ad escludere la dimensione più specifica del teatro: la sua dimensione estetica.

«Personalmente ho sempre amato l'arte nelle sue più variopinte forme, dalle mostre di quadri, alle poesie, ai romanzi, fino al teatro e agli artisti di strada, per qualche ragione generano in me il sentimento del Sublime; non il Sublime Kantiano per il quale l'uomo di fronte alla magnificenza della natura prova prima smarrimento e frustrazione, per poi riconoscere grazie all'esperienza del sublime la propria superiorità; ma asserisco al sentimento del Sublime di cui parlava Schopenhauer, secondo il quale quel sentimento nasce osservando la potenza o la vastità di un oggetto. L'arte è potenza, è vastità dell'essere in quanto tale, l'arte è l'unica vera testimone del passaggio dell'uomo sulla Terra. Vedo nell'arte un'opportunità per l'espressione del benessere psico-fisico delle persone. L'arte non solo, come mera osservazione della bellezza, ma come azione creativa; come l'occasione e l'opportunità di poter rendere concrete immagini fino ad allora solo interiorizzate, immagini che esprimono i più molteplici sentimenti: abbandono, agape, angoscia, commozione, dignità, speranza; non solo emozioni, ma anche vissuti, esperienze, esempi di vita nei quali potersi riconoscere. L'arte come catarsi per il corpo e l'anima; l'arte in grado di saper cogliere e attraverso essa poter esprimere non tanto il bello in sé, ma il comunicativo e l'allusivo. Ho sempre considerato l'arte dei burattini lontana dalla mia persona, orbandomi costantemente dall'opportunità di mettermi in gioco, giudicando le mie attitudini artistiche ben al di là del limite del "bello", obnubilata dall'insipida convinzione che arte fosse il "saper far bene" secondo canoni estetici definiti; ma l'arte, e in particolar modo l'arte dei burattini, è un'espressione del Sé, di quell'Io che talora neppure le parole hanno la potenza di esprimere e presumo, di conseguenza, che non possa esservi paradigma di bellezza per l'Io. Il mondo dei burattini, perciò, a me fino ad ora quasi del tutto avulso, l'ho visto come un interesse nuovo, come una forma d'arte che nelle sue potenzialità pedagogiche e psicologiche riveste un ruolo considerevole, coinvolgendo la manualità, la fantasia e il ritorno alle proprie origini al contempo. I burattini come una forma d'arte i cui frutti in termini di benefici e utilità credo che debbano essere considerati o ri-considerati nel ventaglio delle metodologie didattiche»⁷¹⁴.

È indubbio che il teatro di animazione, in qualsiasi grado di istruzione - dall'asilo nido alle superiori- permette all'educatore di comunicare situazioni e finalità diverse tra loro.

⁷¹⁴ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

Nel primo caso siamo di fronte a bambini che giocano a fare finta e spontaneamente drammatizzano; nei gradi successivi, arriviamo poi a giochi suggeriti o diretti dagli adulti - questo per promuovere e sostenere il dispiegamento del linguaggio espressivo prescelto. Educazione estetica, musicale, problemi di bilinguismo, inserimento, socializzazione, espressione plastica pittorica: il teatro permette di avere varie finalità, in quanto è un luogo polisensoriale ed emotivo che coinvolge tutti gli attori della relazione presenti. Or dunque,

«se chi utilizza i burattini non ha idea della loro modalità espressiva fa sì che i bambini diventino vittime di un pregiudizio culturale legato al fatto che i burattini siano “roba per bambini”. Questo è dovuto al fatto che c’è una mancanza e una povertà di modelli di riferimento a causa dell’immagine banale che ereditiamo dalla cultura circa i burattini, in questo modo non accreditiamo le loro elevate potenzialità. Ecco perché i burattini nei contesti educativi non sono stati molto presi sul serio e posti in posizioni marginali. Essi sono, infatti, frequentemente a disposizione dei bambini nelle scuole della prima infanzia ma vengono considerati semplicemente come giochi. Non viene cioè preso in considerazione il fatto che essi possano far parte di un progetto organico della scuola; contrariamente, costituiscono semplicemente il corredo di un teatro così piccolo che spesso prelude qualsiasi reale possibilità di gioco, a meno che il bambino operi in ginocchio, da solo, ma quasi mai in relazione con un altro compagno. Tutto questo presuppone una scarsa attenzione d’ascolto verso le prime manifestazioni spontanee dei bambini che invece costituiscono preziosi punti di partenza per sostenere e alimentare il dispiegarsi di una comunicazione e di una socialità ricca»⁷¹⁵.

Quanto appena affermato si collega al pensiero di due importanti pedagogiste italiane, le sorelle Rosa e Carolina Agazzi. Secondo le pedagogiste, infatti, il bambino doveva essere inserito in un ambiente capace di stimolare la sua creatività anche mediante il dialogo con l’adulto. Nella loro pedagogia, inoltre, fondamentale è il metodo educativo intuitivo; il bambino deve, cioè, essere libero di “fare da sé” e vivere direttamente esperienze mediante il mutuo insegnamento, dove l’educatrice agisce indirettamente nel rispetto della sua spontaneità, organizzando e predisponendo situazioni ed ambienti didattici - come un’educazione negativa rousseauiana. L’attività del bambino con

⁷¹⁵ A. Bagno, Intervista personale, 2020.

ambienti e materiali semplici e quotidiani, a tal proposito, viene posta al centro per la formazione sociale, pratica e spirituale del bambino. I burattini hanno punti in comune con l'educazione delle sorelle Agazzi in diversi ambiti. Primo, favoriscono l'educazione estetica: la bellezza e l'armonia sono due dimensioni riscontrabili durante i laboratori con i burattini. Per agevolare lo svilupparsi di esperienze estetiche nel bambino, infatti, si presentano attività di costruzione, mediante il modellamento o la trasformazione di materiali. Nelle Scuole materne delle sorelle Agazzi, a tal ragione, vengono predisposti specifici ambienti dedicati all'educazione estetica e alla produzione artistica; quali possono essere, appunto, i laboratori con protagonisti i burattini. Anche il disegno e la manipolazione di oggetti - sia come libera espressione del bambino, sia come momento successivo all'ascolto di un racconto narrato dell'educatrice- vanno sostenuti e incoraggiati. Non da meno è la recitazione; il bambino, infatti, mettendo in scena le situazioni quotidiane che vive, potrà migliorare il proprio equilibrio intellettuale e morale, così come acquisire maggiore fiducia di sé. Interessante è anche riflettere circa l'educazione sensoriale⁷¹⁶. La natura è qui fondamentale, poiché, essa attribuisce forme e colore agli oggetti e ciò permette al bambino di riconoscerli con maggior facilità. Questo metodo è graduale, cioè, prima permette una riflessione sulla forma, poi sul colore, fino ad arrivare allo studio della materia mediante il contatto diretto con gli oggetti della quotidianità. Inoltre, viene data molta importanza all'esplorazione e alla stimolazione della curiosità poiché si considera il bambino come predisposto alla comprensione - e successiva accettazione- delle diversità di pensiero ed interpretazione degli oggetti. Il laboratorio con il burattino, dalla costruzione alla messa in scena, si inserisce molto bene in questo ragionamento. Il burattino, inoltre, permette lo sviluppo dell'educazione linguistica - argomento trattato anche dalle sorelle Agazzi. L'educazione linguistica è direttamente correlata all'educazione sensoriale o intellettuale. L'educazione sensoriale, infatti, stimola il linguaggio poiché mediante esercizi di riconoscimento delle forme, dei colori e della materia, vengono costituite le prime frasi; parafrasando Rosa Agazzi, infatti, la lingua si impara ascoltando, parlando e osservando. Mediante il laboratorio con i burattini, a tal riguardo, il bambino impara a

⁷¹⁶ Strettamente collegata alla precedente è anche definita educazione intellettuale.

prestare attenzione ai discorsi altrui e ciò gli permette di effettuare esercizi verbali collettivi di tipo graduato che lo porteranno a formulare frasi di senso compiuto⁷¹⁷.

«L'insegnamento agazziano suppone la programmazione scolastica solo per quanto riguarda il fare e il conoscere, introducendo le attività di vita pratica, la lingua parlata, il lavoro manuale, le norme che regolano l'educazione della voce e gli esercizi ritmici. [...] L'insegnante deve essere osservatrice sagace, dev'essere sempre pronta a cogliere i momenti opportuni per favorire il libero sviluppo dei bambini, suscitando il loro interesse di conoscere cose nuove, partecipando ai loro giochi. Si tratta, dunque, di creare tutto un ambiente che consenta ai bambini di muoversi a loro agio. L'ambiente, per l'educazione, ha fondamentale importanza, non solo perché costituisce lo spazio materiale, adeguato alle esigenze di movimento dei bambini, ma soprattutto perché esprime la personalità dell'insegnante, perché ne rispecchia l'ordine interiore, perché soddisfa ai sentimenti d'affetto e di semplicità dei bambini evocandoli e ravvivandoli nella serena atmosfera di una comunità familiare»⁷¹⁸.

«In un ambiente educativo dove il moto è libero e la libertà è diretta dalla responsabilità personale, l'intelligenza ha parte attivissima. Osservazioni di mezzo e di fine, di causa e di effetto, di principio e di conseguenza, confronti, impulsi d'iniziativa nascono ad ogni momento, promuovendo nei bambini l'azione, la riflessione, il linguaggio»⁷¹⁹. Pertanto, il teatro e il laboratorio con i burattini è una risorsa didattica vincente;

«il processo di creazione del burattino ha una forte valenza educativa: coinvolge, infatti, creatività, manualità e competenze che nella scuola troppo spesso, per mancanza di tempo, si tralasciano. Io sono un'insegnante di arte e immagine; sarebbe bello, prossimamente, proporre un'attività ai bambini, chiedendo loro di portare materiale di riciclo da casa e comporre poi il burattino in classe, magari in coppia o a piccoli gruppi; a questa aggiungerei anche un approfondimento legato all'arte e alla storia del teatro. Proporrei, poi, alcuni accenni alla Commedia dell'arte, alle maschere regionali e magari la visita a un museo dedicato, oppure un

⁷¹⁷ Anche i contrassegni, immagini di oggetti di uso comune che, appunto, contrassegnano le proprietà dei beni dei bambini, hanno la finalità di abituare il bambino a parole più lunghe. Cfr. G. Franzè, *Fanciulli oggi, uomini domani Agazzi, Pizzigoni, Montessori - itinerari didattici*, Edizioni Scientifiche Ma. Gi., Roma 2006, pp. 155-160.

⁷¹⁸ Ivi, pp. 161-164.

⁷¹⁹ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, in *Pro Infantia, annata 1929-1930* [1932], II ristampa, La Scuola, Brescia 1959, p. 67.

confronto con le opere del periodo rosa di Picasso o con i burattini di Depero e del Futurismo italiano. Diventerebbe così un percorso interdisciplinare, un *fil rouge* da approfondire a seconda dei gusti e degli interessi dei bambini, un'opera da inventare dall'inizio, creando la storia, i burattini e il teatro, permettendo a ciascuno di esprimere la propria personalità, al confine tra gioco e apprendimento. Lo strumento del burattino, quindi, apre a grandi spazi di libertà, di espressione, di ascolto così come di condivisione. Quella del burattinaio, poi, è indubbiamente un'arte con grandi potenzialità educative e rappresenta un prezioso strumento di sperimentazione per alunni e insegnanti. Attraverso un'attività laboratoriale di questo tipo la creatività può emergere in ogni sua forma e la personalità di ciascun bambino può trovare vie di espressione fantasiose e costruttive, anche nella relazione con il gruppo. Dare forma, far muovere un personaggio, dargli voce, farlo parlare muovendolo, mantenendo l'identità durante l'animazione è una proposta stimolante dal punto di vista cognitivo, affettivo e relazionale. È stato, infine, importante vivere quest'esperienza attivamente con le mie mani, la mia voce, le mie idee, ma - ancor di più- è stato farlo in gruppo»⁷²⁰.

O ancora,

«interessante riflettere sul percorso legato alla manipolazione del materiale da parte del bambino, il quale, accompagnato dall'insegnante, realizza il suo burattino e lo anima, costruendo anche la baracca e ideando la messa in scena. Il bambino che manipola il burattino può proiettare su di esso i propri stati d'animo e le proprie emozioni, dando voce alla realtà interiore senza però entrare in contrasto con quella esteriore. Il burattino, cioè, incarna la tappa finale del percorso che gli uomini hanno intrapreso per la costruzione del Sé e fuori da sé, ovvero rappresentare un altro Io. L'attore burattinaio, nascosto dietro al burattino, può esprimere una parte di sé con libertà e fiducia; vi è della magia in tutto questo, una magia racchiusa in un fantoccio che, se calzato da qualcuno si anima di una precisa e originalissima personalità. Significativo il momento di creazione del burattino; realizzato con stoffa, legno, cartapesta, gesso o creta, deve avere grandi dimensioni perché deve colpire l'attenzione del pubblico e deve essere "specchio" del carattere del burattino. Deve essere, cioè, caratterizzato con elementi che suggeriscano i tratti principali della personalità. [...] Ritengo che questo laboratorio rappresenti un'opportunità significativa per la promozione e lo sviluppo di diverse abilità come il linguaggio, la relazione e il rafforzamento della propria identità. Attraverso l'uso del burattino si incrementa non un solo il tipo di relazione ma bensì molteplici relazioni: quella

⁷²⁰ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

tra il bambino e il burattino, quella tra il bambino e gli altri compagni di classe e quella tra il burattino e gli altri burattini - un insieme di relazioni strettamente connesse ma completamente differenti tra loro. Il bambino può, attraverso l'uso del burattino, conoscere meglio se stesso e può riuscire, tramite esso, a far emergere quella parte del suo carattere che magari tende a tenere nascosta. In questo modo migliora e sviluppa ulteriormente la relazione con gli altri bambini che allo stesso tempo possono permettersi di farsi conoscere a loro volta - attraverso l'uso dei loro burattini- in una crescita e conoscenza reciproca. Si viene a definire, quindi, un clima socializzante all'interno del quale la cooperazione e il continuo dialogo favoriscono l'accettazione di se stessi e degli altri. La seconda abilità che ho visto svilupparsi all'interno di questo laboratorio riguarda la presa di coscienza. Ogni bambino, infatti, decide come costruire il proprio burattino, come farlo muovere, che gesti fargli compiere e soprattutto che cosa fargli dire. Il burattinaio, soprattutto nel momento in cui ha l'opportunità di potersi rivedere e riascoltare, ha la possibilità di elaborare le proprie emozioni e la propria considerazione di sé, guardandosi dall'esterno e cambiando il suo punto di vista. Il burattino diventa, quindi, il mezzo per conoscere la propria personalità, imparare a svilupparla, così come saper gestire in maniera sempre più autonoma e responsabile la propria emotività. La terza abilità concerne la costruzione e la creatività; esse rappresentano per il bambino la possibilità di realizzare qualcosa di suo, attraverso le proprie mani. Fondamentale, quindi, il processo di manipolazione diretta di diversi materiali e strumenti. Tutto ciò porterà un forte senso di gratitudine e piacere nel bambino che accrescerà notevolmente la sua autostima. Sono molto felice di aver introdotto questo strumento in ambito educativo e scolastico con i miei bambini, avvicinandoli così al teatro che ormai troppo spesso viene dimenticato o comunque escluso dalla programmazione»⁷²¹.

Mario Lodi⁷²², riflettendo sul ruolo del teatro a scuola, sostiene che il primo ricordo che affiora nella sua mente sono le recite che doveva effettuare, ricche di gesti, mosse e toni di voce, dove la maestra insegnava ai bambini tutto quello che dovevano eseguire, come se fossero dei piccoli robot. Lavorare allo spettacolo dei burattini deve favorire, invece, l'affiorare dell'originalità e l'autenticità dei soggetti coinvolti, proprio perché implicano l'emergere di competenze didattiche diverse, le quali richiedono ai bambini di mettersi in gioco in modo attivo. Un rischio che i burattini corrono nel contesto scolastico è, ancora, che possono venir utilizzati dell'insegnante solamente per trasmettere nozioni in

⁷²¹ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

⁷²² Cfr. M. Lodi, *Dalla scuola al teatro e ritorno*, La Scuola, Brescia 1987.

“modalità differente”; si sa, anche gli adulti sviluppano un sentimento di fastidio quando percepiscono che mediante l’arte - neutra- del teatro, del cinema o della tv, si vuole indottrinare. Pertanto,

«non si dovrebbe ricorrere ad attività teatrali soltanto durante alcune ricorrenze ma il teatro dovrebbe essere collocato a pieno titolo nel piano di lavoro in modo trasversale a tutte le altre discipline, come una delle basi metodologiche del progetto scolastico. I temi affrontati dai ragazzi non dovrebbero essere limitati a favole o racconti, ma anche a fatti legati alla loro quotidianità, nella scuola e all’esterno. Pochi sono i linguaggi che ci restituiscono la vera voce dell’infanzia come i linguaggi teatrali. A noi il compito di tenere occhi e orecchie aperte per cogliere nelle manifestazioni giocose dei bambini i temi che possono essere rilanciati da un punto di vista didattico. Consapevolmente o meno, anche i bambini molto piccoli giocando si ascoltano e comunicano tra loro emozioni e conoscenze che sarebbero stati incapaci di esprimere a parole»⁷²³.

Ecco perché, in educazione, il teatro può avere molteplici pregi: oltre ad essere un linguaggio da consegnare ai bambini - il quale permette l’espressione di molteplici altri linguaggi- è anche un elemento cardine del nostro contesto socioculturale. Ovviamente, introdurre il teatro di animazione a scuola, non provoca in modo automatico dei risultati positivi. Infatti, i burattini rimangono pur sempre degli strumenti che sono sì portatori di grandi potenzialità ma, comunque, veicoli di valenze pedagogiche e psicologiche dipendenti da coloro che li utilizzano e che in queste valenze ci credono. Attraverso i burattini, inoltre, si sperimenta un coinvolgimento totale di ciascun alunno, ognuno secondo le proprie potenzialità, poiché permettono una piena interazione fra materie teoriche ed esperienze concrete, utilizzando contemporaneamente il proprio corpo e la propria voce. A riguardo, questa insegnante, infatti, riflette sul fatto che

«non avevo mai pensato di usare i burattini all’interno della scuola primaria, ma dopo questa attività penso che siano strumenti molto utili per trattare numerosi temi; inoltre, il loro uso potrebbe diventare importante all’interno di un percorso educativo. Prendendo le parole di Marshall McLuhan, ritengo che trattare temi complessi con l’aiuto di questa strategia potrebbe rendere l’educazione divertente e il divertimento educativo, aiutando a far passar ai bambini - in

⁷²³ V. Minoia, Op. cit., p. 121.

modo non difficile- argomenti anche impegnativi. Il burattino, dunque, è uno strumento utile per la socializzazione e per la relazione fra i bambini, capace di aiutarli anche sul piano emozionale. Nelle classi della scuola primaria proporrei nuovamente questo tipo di laboratorio chiedendo ai bambini di realizzare sia il burattino, che l'intera storia. Sono fermamente convinta che i risultati sarebbero veramente interessanti, colmi di fantasia e creatività - che ai bambini non mancano mai. Inoltre, ripercorrendo i miei ricordi della scuola primaria, credo che mi avrebbe fatto molto bene imbartermi in un laboratorio del genere perché mi avrebbe permesso di superare le mie paure e incertezze di allora. È un'attività impegnativa per un bambino inscenare uno spettacolo partendo da zero ma, giocare con il burattino permette al bambino, così come ha permesso a noi insegnanti, di superare la timidezza e la vergogna, di mettere in scena emozioni represses, di collaborare e di mettersi in gioco in prima persona dando voce ad un personaggio che, come dice Mariano Dolci, è "un poco vero e un poco finto". Con i bambini dell'infanzia, invece, proporrei attività più semplici: l'animazione dei burattini può, in prima battuta, partire dall'educatrice che può aiutare i bambini ad esplorare le varie voci del burattino, i movimenti e, successivamente, può lasciarli giocare ed esprimere loro stessi tramite il burattino. Un'idea successiva potrebbe essere quella di chiedere ai bambini di animare delle favole o fiabe che conoscono o di inventare brevi racconti. Inoltre, il burattino può fare da *mascotte* per la classe e accompagnare i bambini nella crescita e nella scoperta della scuola durante il primo anno di infanzia (il burattino può accompagnare i bambini in un *tour* della scuola il primo giorno, facendo loro da guida, accompagnare i bambini al bagno o in mensa, proporre giochi, annunciare ricorrenze...). [...] Questo laboratorio mi ha permesso di capire che una qualità che l'insegnante deve sicuramente avere è la creatività. In conseguenza, i simpatici burattini aiutano docenti e alunni ad instaurare un clima didattico positivo e hanno molte conseguenze sull'aspetto emotivo dei bambini: oltre ad essere oggetti utilizzabili per il gioco, possono aiutare il bambino a comprendere se stesso e il mondo esterno, proponendogli un'infinità di esempi di relazione con l'uomo e i suoi simili: tra animali che hanno aspetti e qualità antropomorfe, tra uomini e animali, ma anche tra uomini e tra animali che si relazionano con il mondo esterno. In modo particolare, i burattini sono personaggi caratterizzati, colmi di espressività: gli occhi grandi, i vestiti che indossano, gli oggetti che portano con sé, l'espressione delle labbra, i loro discorsi, sono tutti elementi che denotano la loro identità e grazie ai quali i bambini, anche in età infantile, trovano modo di immedesimarsi e provare empatia. I burattini, poi, aiutano anche la comprensione delle emozioni, favorendo la capacità di mentalizzazione. Sono, pertanto, degli

ottimi compagni di avventure e di apprendimento divertenti da creare anche con i bambini stessi, offrendo loro del materiale riciclato da manipolare come meglio desiderano»⁷²⁴.

Il burattino entra a scuola

Il burattino, nonostante venga tutt'oggi considerato, da alcune persone, come uno strumento di animazione rivolto solamente ai bambini, è invece - come analizzato finora- un potente mezzo educativo. Nella sua semplicità, infatti, il burattino, è portatore di obiettivi formativi poiché favorisce l'acquisizione del sapere, del saper fare e del saper essere, in una considerazione olistica del soggetto formato da corpo, anima e intelletto. È, dunque, possibile definire il burattino uno strumento educativo poiché, grazie ad esso, ciascuna persona può lavorare su se stessa (stimolando le proprie diverse potenzialità), riuscendo così a far emergere attitudini inesprese oppure tenute nascoste - magari di cui il soggetto non aveva neppure consapevolezza. I burattini, inoltre, favoriscono lo sviluppo e l'inventiva del singolo ed il suo sviluppo. Il burattino, in educazione, è dunque uno strumento valido poiché fra manipolatore e burattino non vi è una differenziazione netta:

«il burattinaio è il cuore, l'anima, il corpo e la voce del suo burattino, spesso ne è anche l'ideatore e il costruttore, il legame che instaura col suo oggetto animato è un legame intimo; [...] il burattino è essere "umano", dal momento che il suo agire è determinato dal braccio dell'animatore. I burattini, quindi, sono strumenti dell'attore di cui essi esaltano le potenzialità. [...] Nel teatro dei burattini prevale l'ironia, l'improvvisazione e l'umanità. Inoltre, con poco materiale, anche di scarto, e poca esperienza è possibile costruire un dignitoso burattino e cimentarsi come animatore dello stesso»⁷²⁵.

La creazione del burattino, poi, permette al bambino di sviluppare il pensiero divergente, il quale entra in gioco sia nella parte della costruzione manuale, sia in quella

⁷²⁴ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto

⁷²⁵ G. Oliva, *Il burattino e l'educazione al teatro*, in «Scuola materna per l'educazione dell'infanzia», anno 94, n. 17, 10 giugno 2007, p. 60.

ideativa della costruzione; consente, dunque, lo sviluppo della creatività. Con il termine creatività si intende la

«virtù creativa, capacità di creare con l'intelletto e con la fantasia. In psicologia, il termine è stato assunto a indicare un processo di dinamica intellettuale che ha come fattori caratterizzanti: particolare sensibilità ai problemi, capacità di produrre idee, originalità nell'ideare, capacità di sintesi e di analisi, capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze»⁷²⁶.

Durante i laboratori con i burattini, partendo dall'utilizzo di materiali spesso di riciclo, gli si dà nuova vita reinterpretandone la funzione. Sperimentando, appunto, la manipolazione di diversi tipi di materiali è facile intuire che si potenziano tutti i sensi: il tatto, la vista e l'udito, o ancora, si ascolta sia il gruppo e l'altro, sia le proprie sensazioni interne.

«Significativo come il burattino rappresenti un'estensione del mio braccio, perché esso si muove tramite me: diventiamo un tutt'uno, tendini e muscoli, legno e tessuto si muovono all'unisono verso un fine comune: quello di far divertire e riflettere le persone. Con il termine burattino non mi riferisco solo al mettere in scena una storia o raccontare qualcosa, ma intendo anche lavorare per la costruzione di esso e usare materiali tra i più diversi, dando così la possibilità al bambino di sviluppare la sua manualità e di sfogare la sua creatività, lasciandolo libero di scegliere come creare; la libertà è essenziale. Ritengo che anche per l'educatore utilizzare i burattini voglia dire mettersi in gioco, infatti, io ho dovuto sviluppare delle nuove competenze per imparare a gestirlo, facendo interagire voce e movimento, ho dovuto essere in grado di sfruttare la fantasia e la creatività partendo dalla creazione del burattino, fino ad arrivare al suo utilizzo. Si può quindi affermare che un lavoro di questo tipo giova non solo ai bambini, ma anche a coloro che si troveranno ad usare e ad animare i burattini durante le attività. [...] Grazie all'esperienza vissuta, poi, ho scoperto il valore educativo e didattico del burattino. Attraverso la creazione del burattino il bambino è in grado di esprimere la sua creatività e la sua immaginazione senza vincoli, favorendo così la libertà espressiva. Il burattino ha una struttura universale, ogni persona può proiettare su di esso i propri desideri e le proprie emozioni attraverso il divertimento ed il sorriso. In particolare, la scelta di adoperare materiali

⁷²⁶ Voce "Creatività", vocabolario Treccani.

di riciclo per la sua creazione può essere di spunto per intraprendere un percorso interdisciplinare sulla sostenibilità. La costruzione ha rappresentato un “momento alto”: ogni burattino, per essere veramente evocativo, per sembrare “animato” e dotato di un’anima, deve essere pensato e realizzato con cura. In caso contrario rischia di restare anonimo e di non comunicare nulla. Non solo, dunque, abbiamo progettato, ma anche messo in pratica l’attività, rendendoci conto realmente dei suoi punti forti, deboli e delle difficoltà che incorrono nel mettere in atto una progettazione didattica. Questo sicuramente ci ha aiutati ad acquisire anche solo un briciolo di consapevolezza in più rispetto alla reale possibilità di mettere in pratica ciò che pensiamo»⁷²⁷.

La creatività che si sviluppa grazie alla partecipazione ad un laboratorio di costruzione e animazione del burattino permette, pertanto, lo sviluppo di un’attenzione maggiore e più consapevole verso la realtà interna ed esterna. Potendo sperimentare diversi materiali, il soggetto li conosce e impara a “dare nuova vita” alle cose; viene, perciò, favorita un’educazione ecologica nell’ottica del rispetto di ciascuna materia portatrice di un intrinseco valore. Non meno importante è la possibilità di creare, trasformare e dare vita alla materia mediante la propria fantasia e creatività, le quali vengono esternate ad altre persone con maggior facilità e, in questo modo, si favorisce la creazione di rapporti di cooperazione, confronto e condivisione di idee ed emozioni. Il verbo “immaginare”, inoltre, letteralmente, significa *in me mago agere*, cioè, lascio agire il mago che c’è in me e, quindi, proprio come la manipolazione non deve essere vista nell’ottica solamente della produzione del burattino. A tal riguardo, durante il laboratorio, tutti - ciascuno secondo le proprie capacità e competenze, in modo unico e singolare- ha la possibilità di introdurre la propria immaginazione e creatività rapportandosi con i compagni, condividendo le proprie idee o la propria presenza nel gruppo. Il laboratorio, così, si presenta come un’attività didattica altamente inclusiva, poiché anche coloro che hanno difficoltà nei movimenti riescono, nel rispetto della propria unicità, ad esprimersi⁷²⁸. La creatività, poi, è fondamentale per dare al burattino, oltre all’aspetto, anche un’anima e identificarlo.

⁷²⁷ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

⁷²⁸ Qui bene si inserisce tutto il tema del burattino e la disabilità. Auspicio che l’approfondimento di tale tematica avverrà in un lavoro futuro.

In conseguenza, creare e animare un burattino permette la rivelazione della propria espressività. L'espressività che scaturisce dall'utilizzo del burattino rappresenta una vera e propria liberazione dai condizionamenti o dai freni sociali che limitano la manifestazione della propria espressività; fenomeno riscontrabile anche nei bambini. Utilizzare un burattino, invece, permette una libertà di espressione in quanto tutti hanno la sensazione che a muoversi o parlare non sia l'animatore, ma il burattino stesso, e quindi, che l'animatore sia esente dal giudizio altrui. Un progetto educativo che utilizza i burattini, dunque, permette ai bambini - che con essi entrano in contatto- di stimolare la concentrazione, la capacità di scoprire nuovi movimenti del proprio corpo e di sviluppare l'inventiva, sempre nel rispetto dei propri compagni e dello spazio che ciascuno ha a disposizione per il proprio benessere.

«Dopo aver frequentato il laboratorio, ho maturato l'idea che l'utilizzo dei burattini ha delle enormi potenzialità in campo pedagogico e didattico, sia se a "giocarci" sono gli insegnanti, sia quando ad utilizzarli sono i bambini. Nel primo caso, i maestri possono relazionarsi con gli alunni utilizzando un burattino che, agendo da intermediario, può ispirare più fiducia e tranquillità rispetto al relazionarsi direttamente con il docente (soprattutto se quest'ultimo ha ancora poca confidenza con la classe). Credo che ciò possa indurre il bambino a confidarsi più liberamente e, in questo modo, l'insegnante farà meno fatica a capire i pensieri e le eventuali problematiche vissute dal bambino. Nel caso in cui siano i bambini ad animare i burattini, invece, si possono riscontrare diversi effetti positivi: innanzitutto, il fatto di avere un tramite esterno con cui relazionarsi può facilitare l'espressione delle emozioni da parte del bambino che, così, non si sente esposto in prima persona poiché è il burattino che parla e non lui direttamente. Questo da un lato facilita l'insegnante a controllare il vissuto emotivo dei suoi alunni in forma ludica e, quindi, sicuramente più consona a bambini che frequentano la scuola primaria e quella dell'infanzia, mentre dall'altro lato fa sì che l'alunno inizi ad elaborare e a ragionare sulla sua emotività. Inoltre, il fatto che il bambino sia stimolato a creare storie e dialoghi con dei personaggi fantastici stimola la sua fantasia e, al contempo, lo aiuta a discernere tra fantasia e realtà, ponendo un punto fisso che sancisce i confini fra una e l'altra. Se, poi, il laboratorio proposto ai bambini è articolato in piccoli gruppi di lavoro all'interno dei quali i partecipanti creano insieme i burattini, scrivono una storia e la inscenano, può anche aggiungere a quanto esposto finora la scoperta e l'interiorizzazione di alcune competenze fondamentali come la collaborazione, l'integrazione, il rispetto del proprio ruolo e di quello altrui e l'accettazione delle idee differenti dalle proprie. In un progetto scolastico che prevede la

costruzione del proprio personaggio, della storia, degli ambienti di scena e del copione, il bambino diventa il cuore, l'anima, il corpo e la voce del suo burattino e per questo instaura un legame che garantisce gratificazione e piacere nel bimbo e ne arricchisce l'autostima. La realizzazione in gruppo di uno spettacolo favorisce anche la cooperazione e la solidarietà, la condivisione delle idee e il confronto, la relazione e l'ascolto reciproco. Infine, ritengo che un'insegnante possa inserire la visione di uno spettacolo di burattini, e non solo la sua realizzazione da parte degli studenti, in un percorso educativo perché, indirettamente e divertendosi, gli alunni, possono apprendere una determinata tematica ed entrano in contatto con un'altra modalità di rappresentare la realtà che differisce da quella espressa e conosciuta dai film, libri o videogiochi»⁷²⁹.

Il burattino, oltre a permettere la messa in atto della propria espressività, nel rispetto dello spazio proprio e altrui, ha un'ulteriore caratteristica fondamentale: il permettere la sperimentazione dell'espressività della propria voce. Ciascun burattino, di fatto, ha la propria voce e, quindi, ciascun burattinaio dovrà effettuare un *training* per analizzare volume, timbro, colorature e tono per esprimersi in maniera differente. La voce, infatti, esprime la condizione emotiva del suo possessore, basta pensare alla "voce del cattivo" che tutti i bambini, durante gli spettacoli riconoscono ancora prima di conoscere la trama della storia.

«Il burattino è un alter ego del Sé, racchiude soprattutto la parte emotiva e caratteriale della persona che lo manovra e, a volte, le somiglia anche nella struttura. Facendo teatro a livello amatoriale so quanto sia difficile interpretare un personaggio che non si sente del tutto proprio: richiede un grosso lavoro su se stesso e, quando si raggiunge la giusta credibilità interpretativa, ci si sente cambiati anche nel proprio essere. Il burattino è un oggetto che racchiude le emozioni, prende vita caricandosi dell'energia del burattinaio e - una volta finito lo spettacolo - torna in silenzio, imperturbabile, immobile e custodisce quello che è stato. Questo fino allo spettacolo successivo, dove potrà diventare altro grazie alla nuova anima che riceverà. Credo che la principale valenza educativa promossa da questa attività sia lo sviluppo di empatia. Attraverso l'arte della simulazione chiunque usi un burattino deve rappresentare altro da sé; deve, quindi, simulare una realtà diversa dalla propria e cercare di interpretarla al meglio. È importante dire, quindi, che il burattino permette di attivare il *role taking* di cui si parla anche

⁷²⁹ Intervista personale ad un'insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

nella letteratura per l'infanzia. Entrando letteralmente “nella pelle” di qualcun altro che ha una storia diversa dalla mia, io posso immaginare al meglio ciò che prova. In aggiunta, attraverso il burattino noi conosciamo noi stessi e una via per conoscere noi stessi è, proprio, quella di riconoscerci in elementi che sono esterni alla nostra persona. Identificandoci in questi elementi possiamo gradualmente concepire chi siamo e quali sono le somiglianze caratteriali e di desideri verso le attitudini che noi abbiamo con ciò che è esterno a noi. Il burattino che è animato da noi ci vede, quindi, protagonisti attivi di questa messa in scena. Siamo, infatti, noi che decidiamo quali movenze dare al burattino o quale tonalità di voce lo rappresenta al meglio. Siamo, pertanto, attivi nella scoperta e - allo stesso tempo- nell'identificazione di noi stessi tramite uno strumento esterno che ci guida. [...] Guardando lo spettacolo prodotto e osservando i personaggi, sono riuscita a riconoscere alcuni tratti distintivi di ciascun membro del mio gruppo: la voce, il modo di porsi e le fattezze di ogni burattino mi hanno subito fatto pensare alle mie colleghe, ai miei alunni e alle loro peculiarità. In tal modo, ho realizzato cosa volessero dire le esperte quando, durante il laboratorio, hanno parlato del burattino come strumento per esprimere un lato inedito, peculiare e interiore del proprio essere. Trovo che, oltre a regalarci la possibilità di esprimere qualcosa in più di noi stessi, tutta questa esperienza ci abbia permesso di approfondire la conoscenza tra di noi, di cogliere aspetti dell'altro che non avevamo mai avuto modo di osservare prima e di condividere le nostre emozioni. Il burattino, infatti, per me ha rappresentato l'occasione per mettermi in gioco e per far trasparire un mio lato inedito; un'importante opportunità per osservare meglio e capire le peculiarità degli altri membri del laboratorio»⁷³⁰.

Un ulteriore elemento che giustifica la valenza pedagogica del burattino e, quindi, il suo ingresso nella scuola, è il fatto di essere un oggetto capace di aprire ad una dimensione altra - fra realtà e fantasia. Il burattino è, come sosteneva lo psicanalista francese Daniel Sibony, “tra due”, situato - cioè- tra immaginazione e realtà. Non sempre questo spazio viene, però, accettato facilmente.

«Il problema delle relazioni che intercorrono tra l'immaginazione e la realtà, tra la realtà e la sua rappresentazione, è un problema sempre più complesso che ora non riguarda solo i bambini, come ancora si poteva pensare in una società più statica, ma che ci coinvolge tutti ogni giorno con insistenza. Cinema, televisione (ora anche interattiva), *computer*, *internet*, *videogame*, giochi di robotica con strabilianti sensori, realtà virtuale, effetti speciali mirabolanti, complicano

⁷³⁰ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

e complicheranno sempre di più, e sempre più velocemente, il nostro rapporto con la realtà. Complicheranno anche il rapporto con la fantasia poiché, contrariamente a quanto si pensa, gli effetti speciali virtuali riducono, atrofizzano, si sostituiscono alla nostra fantasia. Ce la rubano»⁷³¹.

Forti da questa citazione, possiamo sostenere come sia compito anche degli educatori fornire strumenti ai bambini fin dalla nascita e, in questo modo, offrire loro precoci e continue possibilità di vivere rapporti proficui tra realtà e immaginazione.

«Per allenare i bambini e favorire in loro una ginnastica mentale tra i due poli, per precisarne le rispettive identità, possiamo fin dall'asilo offrire il paradosso del burattino e del suo mondo, situato come è all'incrocio tra fantasia e realtà e partecipando ad entrambe. Questo non è un discorso per escludere la *playstation*, la televisione o altro; esistono, sempre più intrusive e dobbiamo farci i conti, è semplicemente un invito a ripensarne l'uso per aiutare i bambini a padroneggiarli»⁷³².

In caso contrario, si corre il rischio di sperimentare un impoverimento dell'immaginazione e dell'emotività, poiché la tecnologia permette sì di entrare in contatto con le altre persone ma con relazioni sempre più vuote di emozioni. Una possibile risposta a questo impoverimento di esperienza consiste, dunque, nell'introduzione del burattino nel contesto didattico. L'utilizzo del burattino presuppone, infatti, un'ideazione e una sua costruzione che possono essere realizzate mediante la collaborazione adulto-bambino. I burattini - sia presentati dai burattinai, sia costruiti durante il laboratorio dai bambini stessi- possono (grazie all'insegnante) interagire con i bambini e acquistare nel tempo specifiche identità.

«Costruire da zero il mio personaggio è stato un piacere; ho, infatti, lasciato che la fantasia e la creatività mi guidassero nella sua realizzazione. È stato proprio attraverso le mani che sono riuscita a trovare un senso a quella particolare forma d'arte e di espressione che fin da piccola conoscevo. Il burattino è materiale, è forma, è colore, è creatività. È un corpo, dotato di proprie peculiarità - dal modo di parlare al modo di muoversi- e di una propria "anima". Attraverso la

⁷³¹ V. Minoia, Op. cit., p. 261.

⁷³² *Ibidem*.

sua costruzione, e in un secondo tempo la sua “animazione”, ho osservato come spontaneamente e involontariamente si sia venuto a creare un legame anche di tipo affettivo tra me e il mio burattino. Quest’ultimo è divenuto subito compagno di scherzi e di giochi, soprattutto tra insegnanti e alunni del medesimo gruppo di lavoro, ma non solo. Il burattino mi ha proiettata immediatamente all’interno della dimensione ludica. Tuttavia, grazie alla sua forte capacità comunicativa e ai suoi plurimi utilizzi, credo sia intensivamente dotato di molteplici valenze educative, formative e psicopedagogiche. È occasione per sviluppare un approccio plurisensoriale e creativo con i materiali poveri e di recupero. Permette, anche, di sperimentare come dagli scarti sia possibile arrivare a creare qualcosa di nuovo e di bello, prendendo parte a un’opera di trasformazione e di creazione: un qualsiasi oggetto può divenire altro e assumere un uso differente da quello cui eravamo abituati a pensare. Ecco che il burattino permette di aumentare la creatività e di farci uscire dai nostri “schemi mentali”. Ci offre, così, una nuova modalità di comunicazione permettendoci di dire cose e affrontare temi in modo altro da quello a cui siamo abituati. Inoltre, il burattino può coinvolgere differenti fasce d’età e trattare di svariati argomenti, anche quelli più “impegnativi” che possono essere veicolati anche agli spettatori più piccoli attraverso un tono leggero, comico e mediato. A partire dalle loro caratteristiche tattili, cromatiche, di peso, di forma, di struttura, ecc., i burattini divengono, mediatori di emozioni e occasione per attingere alle parti più nascoste e intime di ognuno di noi. Per queste caratteristiche il burattino, che appartiene al teatro di animazione, può diventare uno strumento di mediazione privilegiato fra adulti e tra adulti e bambini: stimola il confronto nel gruppo, facilita la valorizzazione e il riconoscimento delle differenze, così come favorisce il mantenimento di spazi per il dissenso e il dibattito. Si tratta, infatti, di uno strumento in grado di supportare i partecipanti nello sviluppo di precise competenze. Il burattino come linguaggio metaforico favorisce lo sviluppo della creatività e dell’apprendimento (*problem solving*), la conoscenza, il confronto e la collaborazione nel gruppo (*teamwork*) e stimola la motivazione e il *commitment*. Infine, permette di creare un clima di fiducia e di partecipazione, attraverso la conoscenza, il confronto e la collaborazione»⁷³³.

Il burattino non è un semplice gioco, possiamo definirlo, infatti, come un “oggetto socializzante”. Nelle mani dell’insegnante il burattino può, inoltre, accogliere i bambini il primo giorno di scuola, accompagnarli nelle uscite, aiutare l’insegnante a fare l’appello, a discutere dei progetti, ad annunciare ricorrenze, ad interagire con i bambini che si isolano, a favorire la cooperazione e l’integrazione, ad intervenire in situazioni di

⁷³³ Interviste personali a delle insegnanti al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

bilinguismo e ad aiutare l'insegnante nell'esplorare le concezioni dei bambini su determinate questioni. È interessante notare come, spesso, gli insegnanti rimangono molto coinvolti nel dar vita al proprio personaggio, grazie al quale emergono, oltre alla propria intenzionalità, anche parti inconsapevoli di sé.

«Alcune insegnanti riconoscono a fine anno di aver imparato, grazie al burattino, qualcosa su se stesse osservando vizi e virtù del personaggio da loro formato. [...] È sufficiente far rispondere il personaggio alle domande dei bambini e allentare un po' il controllo perché il burattino conquisti l'autonomia. Ciò succede immancabilmente a chi anima ritualmente il proprio personaggio per un tempo sufficiente ed è piuttosto divertente vedere le relazioni che si formano tra creatore e creatura. Questa modalità di gioco permette all'adulto di estrarre, di dare corpo e di esibire la propria parte infantile, di sdoppiarsi, senza però perdere il proprio ruolo di adulto. L'educatore, da una parte, deve essere capace di ritrovare la sua parte infantile per giocare con i bambini, [...] per un altro verso esso deve sempre rimanere adulto sia per ordinare la vita della comunità sia soprattutto per prevedere ed apportare la situazione educativa in modo da favorire sempre nuove esperienze e interesse per la vita circostante»⁷³⁴.

Nelle mani dell'insegnante il burattino diventa un ausilio nella creazione di tale delicato equilibrio. Per suo tramite, ebbene, si vive la possibilità di mostrare e materializzare la propria parte infantile⁷³⁵.

⁷³⁴ V. Minoia, Op. cit., p. 255.

⁷³⁵ «Tra le risate, i retroscena divertenti e le *gag* più assurde fatte fare ai nostri burattini ho capito cosa è importante. Il laboratorio ci ha permesso di tornare bambini e di divertirci come loro fanno, in modo semplice: con un calzino. Penso che sia importante, soprattutto per noi insegnanti, saper tornare bambini perché come diceva Antoine de Saint Exupery: “tutti i grandi sono stati bambini una volta. Ma pochi di essi se ne ricordano” e almeno gli insegnanti dovrebbero essere tra questi pochi. Il maestro non può limitarsi ad essere preparato sui contenuti delle proprie materie di riferimento o a conoscere le teorie didattiche più recenti o le tecniche più innovative. A lui è richiesto di essere un artista, una persona capace di mettere in gioco la propria creatività e curiosità nel complesso processo dell'insegnamento. Per questo ho molto apprezzato l'attività proposta durante il laboratorio: essa mi ha fornito una grande occasione per sperimentare la mia parte creativa e, soprattutto, socializzarla, metterla in contatto con quelle dei miei colleghi, colleghe, alunni e alunne. Ciò a cui si può arrivare assieme, infatti, è più della somma di ciò che ognuno è in grado di raggiungere singolarmente. [...] Ritengo che in un burattino si rispecchi l'immagine di chi l'ha creato, almeno nel mio caso è stato così. Ho preso un calzino bucato, qualche ritaglio di stoffa e ho aggiunto i lineamenti con il pennarello nero. Un processo semplice e facilmente replicabile anche dai bambini, ma in questa semplicità apparente si nasconde un mondo di emozioni e di sensazioni che vengono impresse nel burattino». Intervista personale ad una insegnante al termine del laboratorio e spettacolo di burattini condotto.

«I personaggi più significativi non sono infatti quelli che, dopo aver affascinato i bambini, ne approfittano per trasmettere nozioni o censure, bensì quelli che pur animati dalla maestra, restano complici dei bambini - eventualmente anche contro di lei. Non si esclude che queste attività possono cooperare a trasmettere quello che per l'insegnante sembra necessario trasmettere, al contrario, ma si può farlo giocando con sincerità sapendo anche ridere di sé»⁷³⁶.

I bambini, cioè non sono relegati al solo ruolo di spettatori, essi sono parte attiva e integrante di tale processo; «non si gioca *per* loro ma *con* loro in modo da stimolare la loro capacità inventiva, per aprire finestre su altri mondi (reali o immaginari), per consegnare i nuovi strumenti espressivi che poi utilizzeranno quando giocheranno da soli»⁷³⁷. In questo modo viene loro offerta, e con loro si sperimenta, l'evoluzione della conoscenza dell'area tra immaginazione e realtà.

«Sono i bambini stessi, attraverso i loro giochi, a rivelarci le raffinate strategie che sanno mettere in atto e ad indicarci di quali elementi hanno bisogno per nutrire e rilanciare i loro processi di conoscenza. In particolare, amano e ricercano l'irruzione del vero nel finto e del finto nel vero, non perché avrebbero tendenza a "mischiare tutto" ma, al contrario, perché apprezzano gli stimoli che conducono a rimettere in moto il cervello e le emozioni per affrontare nuovi problemi. È la loro epistemologia. Naturalmente, per questa attività è importante ottenere la complicità di tutti gli adulti della scuola: niente di peggio del comportamento di una collega che entra in sezione ignorando il burattino che sta interagendo con i bambini per rivolgersi esclusivamente all'educatrice»⁷³⁸.

Interessante, ora è riportare il ragionamento che Minoia effettua circa la relazione che il burattino instaura fra l'ambiente scuola e l'ambiente esterno del bambino,

«oltre a stabilire relazioni tra bambini e bambine e tra bambini ed adulti, il personaggio della sezione può stabilire contatti anche tra la scuola e un ambiente esterno: si presume che abbia una famiglia che vive nella foresta, o nel circo, nella fattoria, in un paese lontano reale o immaginario, ecc. Ma può anche stabilire relazioni con la realtà concreta di ogni famiglia. In alcune istituzioni, ad esempio, il burattino viene consegnato il venerdì all'uscita ad un bambino

⁷³⁶ V. Minoia, Op. cit., p. 256.

⁷³⁷ *Ibidem*.

⁷³⁸ *Ivi*, p. 257.

per trascorrere il fine settimana nella sua famiglia. Alla riapertura del lunedì, il personaggio (ovviamente per bocca della maestra, dopo una breve telefonata ai genitori) racconta che cosa ha visto, come è composta la famiglia che lo ha ospitato e come vive, quali sono le sue abitudini. Grande gratificazione per il bambino al centro dell'attenzione di tutto il gruppo, e grande interesse da parte di tutti gli altri. I bambini scoprono con meraviglia che non tutti i nuclei familiari sono composti allo stesso modo e con gli stessi componenti, che non tutti hanno le stesse abitudini rispetto ai pasti, al tempo libero, all'uso della televisione, ecc. Insomma, che non siamo tutti uguali e che questo può essere molto bello. È anche avvenuto che alcuni genitori hanno preso l'abitudine di fare un regalo al loro ospite e vi sono, dunque, personaggi muniti di un vasto guardaroba. Possiamo sorridere di ciò ma dovremmo ricordare che noi adulti siamo fatti nello stesso modo quando ci commuoviamo al cinema o al teatro. [...] Inoltre, alcuni personaggi hanno seguito il gruppo di bambini nei vari passaggi tra gradi di scuola, facilitandone l'inserimento. [...] Un forte attaccamento verso questi personaggi e la loro permanenza nel tempo è segno di intelligenza da parte dei bambini e di sensibilità da parte degli adulti. Essi lasciano nei ricordi dei piccoli una gratitudine verso quei grandi che sanno giocare»⁷³⁹.

Il burattino, dunque, può accompagnare l'attività quotidiana dei bambini, diventando un loro compagno di viaggio nell'identificazione dei dissimili campi di esperienza. Il burattino, infatti, favorisce il dialogo, l'interazione e la cooperazione. Ecco perché, favorendo l'ascolto e la relazione, diventa anche strumento per veicolare messaggi didattici ed educativi con allegria. Inoltre,

«il bambino che costruisce e che manipola un burattino può proiettare su esso i propri stati d'animo e le proprie emozioni, dando voce alla realtà interiore senza però entrare in contrasto con quella esteriore. Si può, inoltre, affermare che il burattino incarna la tappa finale del percorso che gli uomini hanno intrapreso per la costruzione del sé e fuori da sé, ovvero per rappresentarsi un altro Io. Gli etnologi sostengono che la prima tappa di questo percorso sia stata raggiunta dall'uomo, quando ha iniziato a truccarsi il viso, poi, quando ha indossato una maschera e si è truccato anche il corpo. Infine, ha staccato questa sua nuova immagine e trasformazione in un oggetto esterno a sé ma che è possibile manovrare. L'attore burattinaio, nascosto dietro il burattino, potrà quindi esprimere parte di sé con libertà e fiducia; vi è un po'

⁷³⁹ V. Minoia, Op. cit., p. 259.

di magia in tutto questo, una magia racchiusa in un fantoccio comunissimo che, se calzato da qualcuno, si anima di una precisa e originalissima personalità»⁷⁴⁰.

Un percorso laboratoriale ed esperienziale con i burattini, inserito in un contesto didattico, deve permettere al bambino di prendere coscienza e analizzare le capacità espressive del proprio corpo – favorisce, dunque, la consapevolezza del Sé. Il bambino che anima il burattino, infatti, inizialmente osserva se stesso, il proprio corpo e i propri movimenti, per poi - una volta che con esso si è identificato- proiettarli sul burattino. Ecco perché il burattino è anche definibile come uno strumento catartico: costituisce un prolungamento di sé (il quale favorisce l'arricchimento del proprio bagaglio emotivo), così come permette la sperimentazione dei propri vissuti. Questa particolarità permette al bambino di calarsi nel punto di vista dell'altro e, conseguentemente, di essere maggiormente empatico e flessibile nei confronti dei compagni. Il burattino rappresenta proprio un mezzo per conoscere la propria personalità e per stabilire un rapporto attivo con sé e con gli altri. A tal proposito, il burattino permette lo sviluppo della relazionalità intersoggettiva, interoggettiva e infrasoggettiva. Tra il burattinaio e il suo burattino, tra il burattinaio e il suo inconscio, così come tra il burattinaio e gli spettatori del pubblico, viene a crearsi una relazione. Il burattino, infatti, “vive” e si anima grazie alla forza del braccio del burattinaio, la relazione che si istaura tra essi è molto intima. Poi, sia movimenti che voce, derivano dall'emozionalità del burattinaio, il quale si lascia trasportare ed influenzare dall'agire scenico del burattino. Infine, l'animazione di un burattino favorisce il sorgere di relazioni tra burattinaio e spettatori, i quali co-partecipano e co-influenzano l'andamento della storia, a seconda delle loro reazioni. Il momento del confronto rappresenta, pertanto, un'esperienza formativa: permette di far emergere i propri pensieri o paure e di accettare, in conseguenza, il giudizio altrui. A scuola, dunque, (ma non solo) il burattino permette di rielaborare e far rivivere - in maniera magari spensierata o distaccata- situazioni di contrasto e questo consente di elaborare atteggiamenti critici di risposta.

Alla luce di queste considerazioni è possibile sostenere che tutte le fasi del laboratorio e spettacolo di burattini sono importanti, ciascuna con le proprie valenze.

⁷⁴⁰ G. Oliva, Op. cit., p. 65.

Anche riflettere sulla storia, in didattica, è fondamentale. Il testo può essere inventato dai bambini, preso dalla tradizione, oppure scritto *ex novo*. Una valenza pedagogica del testo risiede nel messaggio educativo del contenuto, il quale non è indirizzato solo agli spettatori ma, specialmente, anche ai membri attivi del progetto di animazione dei burattini. La creazione del testo, infatti, stimola la creatività e l'abilità dei bambini - i quali sono coinvolti nella produzione di un'opera vera e propria. Sarà facile individuare, poi, come i burattini, sono caratterizzati dall'individualità del loro ideatore. Anche il momento della messa in scena è una fase importante poiché consente al bambino di mostrare il proprio bagaglio di esperienza; ciò permette al singolo di sentirsi integrato e di percepire che le sue potenzialità sono valorizzate. L'improvvisazione, infine, permette al bambino di accettare l'imprevisto quotidiano con una maggior facilità di gestione. Il progetto di educazione mediante l'utilizzo dei burattini rappresenta, dunque, un'occasione importante di crescita in un clima democratico e sereno, nel rispetto e nell'ascolto verso l'altro e verso se stesso. Questo permette una conoscenza più profonda della corporeità, della manualità, dell'esperienza, dell'interiorità e della relazionalità con tutte le realtà circostanti.

Affinché tutte queste valenze si possano realizzare, il burattino ha degli specifici tempi, i quali vanno rispettati, poiché lo strumento educativo in questione possa portare i propri frutti in educazione e formazione. Nelle scuole, invece, il rischio che si corre è quello di sbagliare approccio; spesso, infatti, vengono proposti ai bambini solamente spettacoli durante i quali viene a crearsi una divisione netta tra spettatore e burattinaio. Ovviamente, se non si presentano adeguatamente i burattini, non è raro che i bambini siano interessati più da ciò che accade dietro la baracca che a quello che avviene in scena. Approccio migliore, dunque, è introdurre inizialmente tale strumento, in modo che i bambini possano stabilire con i burattini una relazione; anzi, meglio ancora se ai bambini viene direttamente permesso di conoscere i burattini per mezzo della loro creatività e facendo esperienza manuale di essi. Grazie al teatro di animazione i bambini possono, infatti, costruire la propria identità giocando; inoltre, seguendo silenziosamente e con attenzione lo spettacolo, dimostrano di saper accettare la separazione tra materia inerte e viva - legittimando, quindi, la regressione animistica.

A proposito del rispetto degli specifici tempi che i burattini racchiudono in sé, nella nostra società sempre più caratterizzata da ritmi frenetici, dove anche

l'apprendimento dei bambini non è esente da questo senso di accelerazione dei tempi, dove bisogna “correre” per rispettare gli apprendimenti come da programma - senza rispettare il tempo di apprendimento di ciascuno- è utile spendere due parole circa la metafora della pedagoga della lumaca⁷⁴¹, la quale consiste nel pensare strategie didattiche di rallentamento. Rallentare è, infatti, indispensabile, soprattutto oggi nella società del consumismo esasperato, dove non abbiamo più il tempo di attendere e dove vogliamo tutto e subito. Come sostiene Christoph Baker serve coraggio per smettere di essere *homo economicus* all'interno di una società basata sulla tecnologia e sul consumo sfrenato.

«Ma se nessuno si ribella, se nessuno urla il proprio dissenso, come possono i nostri figli e nipoti rendersi conto del regalo avvelenato che gli abbiamo donato, facendoli nascere in un mondo violento, arrogante, egoista e rapace?»⁷⁴².

Introdurre strategie didattiche volte al rallentamento e libere dal mito del progresso, dunque, può portare ad un naturale e salutare riflesso circa le decisioni che quotidianamente una persona prende; inoltre, se essa capisce di aver sbagliato, ha anche il tempo e la possibilità di ripercorrere ciò che ha vissuto per cambiare strada - non tutto, infatti, si aggira attorno alla legge del più forte o alla competizione. Nella vita non esiste solo il consumo e il guadagno e questo è bene che venga insegnato fin da piccoli. Invertire rotta dilatando i tempi, rispettando la leggerezza e la fragilità di ciascuno è sinonimo di grande saggezza.

«Liberarci dall'arroganza di specie sarà una festa! Imparare a porre il piede con la massima attenzione per non sconvolgere più del dovuto la vita invisibile che ci ronza intorno. Curare ogni gesto con il massimo della dolcezza, per non recare inutili ferite a chi ci sta vicino. Portare la nostra vulnerabilità a fior di pelle, a fior di cuore, nel palmo della mano. Quella mano che si porge allo sconosciuto. Quelle mani che vogliono accarezzare e non più picchiare, che vogliono abbracciare e non più cacciare via. Non è più tempo di teorie universali e schiavizzanti. È giunta l'ora del grande disarmo culturale e filosofico. Lasciamoci alle spalle la rincorsa affannosa e

⁷⁴¹ Cfr. G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI (Editrice Missionaria Italiana), Bologna 2008.

⁷⁴² Ivi, prefazione.

infelice a un benessere materiale, e abbracciamo il richiamo della vita che ci circonda e che ci offre gratuitamente la sua infinita ricchezza. Impariamo ad ascoltarla, a rispettarla, ad accompagnarla, ad esserne travolti»⁷⁴³.

Ecco che queste illuminanti parole possono trovare proprio nel burattino - con le sue tempistiche, metodologie ed implicazioni- un valido alleato per trasmettere ai bambini l'importanza dell'aver "il rispetto del tempo" proprio e di tutti, ciascuno secondo la propria unicità e nel riguardo della realtà che ci circonda.

Il burattino nella pedagogia e nella relazione di aiuto

Utilizzare i burattini a scuola implica ripensare ad essi e alle loro valenze o funzionalità per poterli introdurre all'interno dei diversi percorsi - i quali devono tenere conto e rispettare i tempi e la sensibilità di ciascuno. È possibile pensare, dunque, ad un momento legato alla costruzione, uno legato all'animazioni e uno - se così lo si vuole chiamare- più legato alle discipline. Questi momenti permettono di fare scuola "in modo attivo" e, proprio grazie all'utilizzo del burattino come strumento innovativo, rispecchiano il pensiero costruttivista di Piaget, secondo il quale il bambino è il protagonista primario dei suoi percorsi di vita e dei suoi processi di apprendimento. Il burattino, inoltre, suscita nel bambino un grande coinvolgimento affettivo ed emotivo. Inizialmente, a tal proposito - per rafforzare i legami relazionali- si può pensare ad uno spettacolo e laboratorio per un gruppo ristretto di bambini, magari proprio suddivisi per gruppi classe,

«questo può dar vita al burattino di sezione che diventerà un elemento fondamentale del progetto annuale didattico articolato in varie fasi, le quali - partendo da uno o più stimoli- permetteranno lo sviluppo di una rete di giochi, di attività e di esperienze che investiranno il bambino globalmente: motivandolo a fare scoperte, a risolvere i problemi, o ancora, a fare esperienze che tocchino obiettivi compresi nei diversi campi di esperienza di ciascuna disciplina. Il burattino diventato parte integrante della vita scolastica, inoltre, può essere

⁷⁴³ Cfr. G. Zavalloni, Op. cit., prefazione.

utilizzato dall'insegnante per "giocare" [con l'accezione del termine precedentemente presentata] con il bambino, in questo modo potrà conoscerlo meglio, prestargli attenzione, aiutarlo nel costruire il proprio sapere ed evolvere la sua curiosità attiva»⁷⁴⁴.

Tutto questo è possibile perché il burattino, grazie alle sue potenzialità comunicative e motorie, è in grado di rispondere perfettamente al desiderio che il bambino ha di dare vita a personaggi, animali e cose. Quello che prima abbiamo definito "gioco di finzione" per il bambino, infatti, diventa uno strumento di conoscenza sia verso se stesso che verso il mondo circostante. Parafrasando Rodari, attraverso le storie e i procedimenti fantastici, l'adulto aiuta i bambini ad entrare nella realtà dalla finestra anziché dalla porta e questo - oltre ad essere divertente- è anche utile. Il burattino, animandosi, fa sì che agli occhi del bambino diventi un personaggio vivo, in grado di dormire, saltare, mangiare e parlare, capace di giocare mediante il gioco di finzione proprio perché il bambino lo riconosce come oggetto vero e al contempo non vero, ciò gli permette di vivere i meccanismi di proiezione e identificazione ricchi di valenze catartiche. Il burattino, quindi, facilita l'avvicinamento dell'insegnante al mondo emozionale dei bambini, gli permette poi di interpretarlo - sempre con la dovuta attenzione- e, ancora, a vivere insieme ai propri alunni un'esperienza che è sia di gioco, sia di ricerca, sia di costruzione della realtà. Presentando spettacoli e laboratori di burattini si procede con la metodologia per progetti o *problem solving* centrata sui processi del fare e disfare ipotesi, del conoscere e dello sviluppo di strategie - grazie alle quali l'apprendimento trae vantaggio non tanto dalle risposte, quanto più dalle domande generative e dai pensieri che contribuiscono alla costruzione e all'arricchimento della conoscenza reciproca.

«Ecco allora, che in didattica, il burattino trova perfettamente il suo posto grazie ai momenti di cui si fa portatore, di osservazione e affiancamento dell'apprendimento sul campo, in un'ottica di confronto, di analisi della realtà, di attenzione al proprio agire, di ricerca di senso, di sviluppo del pensiero critico, di *cooperative learning*, di riflessione e di messa in gioco»⁷⁴⁵.

⁷⁴⁴ P. Mitiga, ... e Pinocchio tornò a scuola..., atti del convegno «Burattini, pupazzi e clown nella pedagogia e nella relazione di aiuto. Mani in alto... un naso rosso!», Centro di Formazione, Milano 7 maggio 2005, p. 7.

⁷⁴⁵ *Ibidem*.

Lo spettacolo e il laboratorio di costruzione e animazione dei burattini offrono, dunque, a ciascuno studente la possibilità di scoprire le potenzialità comunicative ed espressive del teatro di figura e, al contempo, di vivere in prima persona emozioni capaci di sollecitare la creatività e la personale rielaborazione della realtà. Ovviamente, i vantaggi ci sono anche per gli insegnanti - in quanto i burattini offrono la possibilità di utilizzare e scoprire la propria fantasia quale elemento costitutivo del pensiero divergente. I burattini, poi, rappresentano strumenti capaci di permettere la creazione di momenti di formazione educativa attraverso i quali - gli insegnanti, appunto- possono avvicinarsi al mondo dei bambini e capire come attraverso i procedimenti fantastici hanno modo di conoscere la realtà e proporre, conseguentemente, offerte adeguate. Affermare ciò significa ammettere la possibilità di costruire un «contesto educativo dove il gioco è sintesi di razionalità, azione, pensiero ed affettività; l'adulto, d'altro canto è l'allestitore consapevole delle situazioni che consentiranno al bambino di essere protagonista attivo del proprio processo di apprendimento»⁷⁴⁶.

Anche grazie a queste riflessioni, notiamo come l'idea che il burattino sia una semplice "cosa da bambino" si sgretola. Da questo retaggio culturale, però, deriva la concezione secondo la quale i bambini debbano essere - per la maggior parte- semplici spettatori degli spettacoli; anche per coloro che pensano ciò è impossibile non notare come i bambini non siano passivi di fronte allo spettacolo, al contrario, essi sono attivi e partecipano dialogando con i burattini. Introdurre il burattino nei contesti didattici, quindi, permette di evidenziare numerose valenze pedagogiche,

«la socializzazione che emerge dallo spettacolo permette a tutti i partecipanti di esporre le proprie idee circa la drammatizzazione e/o la creazione dello stesso trovando elementi in comune per imparare le regole del vivere in comune. Si sviluppa poi, anche, la responsabilità, il far parte di un gruppo, il quale cooperando, deve mettere in scena uno spettacolo; questo permette ai bambini di sviluppare la responsabilità nel momento della costruzione del burattino, della storia e durante le prove; tutti aspetti molto importanti per la loro crescita, poiché l'essere responsabile è un aspetto fondamentale richiesto nella vita di tutti i giorni»⁷⁴⁷.

⁷⁴⁶ P. Mitiga, Op. cit., p. 7.

⁷⁴⁷ *Ibidem*.

Per la caratteristica di essere legato al territorio - il burattino permette, inoltre, come precedentemente analizzato, di adottare anche un approccio culturale. Un'ulteriore convinzione che deriva dal nostro retaggio culturale consiste nel fatto che i burattini sono una cosa ormai passata, una pratica antica; durante questo lavoro, però, abbiamo dimostrato che non è così e che essi hanno una valenza pedagogica.

«Le potenzialità dei burattini in pedagogia e in terapia non sono più da dimostrare, ma chi opera in questi settori si trova sempre davanti ad un dilemma: posso raggiungere alti risultati, ma come e con che cosa? L'ambiguità di fronte alla quale ci si trova sta nell'aver codificato il lavoro del burattinaio da riprodurre in toto ai bambini. Ciò è limitativo poiché non permette di fruire di tutte le potenzialità del mezzo burattino. Le numerose tecniche del teatro di figura sono un serbatoio per elaborare nuove politiche educative e terapeutiche»⁷⁴⁸.

Anche a scuola, infatti, la creatività è fondamentale poiché permette di trovare proposte alternative per affrontare problemi comuni, dunque, le tecniche del teatro di figura permettono di proporre soluzioni nuove, divertenti ed efficaci nella didattica poiché la creatività connette, in modo inedito, elementi ed esperienze diverse. Creare, in quest'ottica, assume le numerosissime sfaccettature del verbo giocare: è apprendere, gestire, connettere, mettere insieme, raccontare storie, è libertà, o ancora, è agire sulle possibilità creative. Mediante il gioco e la creatività - entrambi elementi essenziali nel teatro di burattini- anche gli adulti sviluppano un buon grado di ascolto e di comprensione delle emozioni del bambino e, in questo modo, possono aiutarlo a riconoscerle attraverso il gioco e l'esplorazione della realtà esterna in senso lato. Il teatro di animazione, infatti, è composto da diverse tecniche: burattini, marionette, pupi, ombre, ecc., ciascuna delle quali - seppur con differenti peculiarità- è accomunata all'altra per il fatto di trattarsi di una forma d'arte che favorisce l'educazione estetica e il *learning by doing*. Vivere l'esperienza del laboratorio di burattini, permette di vivere un'esperienza ricca e tutt'altro che facile. Gianni Rodari sosteneva che il mestiere del burattinaio è il più bel mestiere del mondo. Il burattinaio, infatti, è contemporaneamente sia drammaturgo, pittore, scultore e attore poiché deve saper prestar voce e movimento

⁷⁴⁸ A. Bagno, *Nuova vita per tecniche antiche: perché e come utilizzare i burattini nel lavoro pedagogico*, atti del convegno «Burattini, pupazzi e clown nella pedagogia e nella relazione di aiuto. Mani in alto... un naso rosso!», Centro di Formazione, Milano 7 maggio 2005, p. 18.

ai suoi oggetti- e ancora, deve muoverli, renderli vivi e credibili. Oggi, in una società sempre più tecnologica, anche l'arte dei burattini deve fare i conti con le nuove istanze sociali, venendo così a trovarsi su un crocevia di diverse sedi esplorative: da un lato la "strada" e dall'altro il video, con conseguenti differenze legate al tipo di pubblico e alla capacità di ascolto.

«Da sempre in "strada" il burattino si esibisce secondo una ritualità perpetuata fatta di baracca, luci, amplificazioni. La baracca può variare da un semplice paravento a un castelletto dotato di boccascena e scenografie. Lo spettacolo può avvenire in un luogo prestabilito dove il pubblico sa che ad una determinata ora potrà assistere allo spettacolo; oppure può anche essere improvvisato. Capiamo bene che in base alla situazione il tipo di attrezzatura che il burattinaio avrà con sé cambierà. Nella nostra tradizione settentrionale avvengono prevalentemente spettacoli per i quali la baracca viene montata diverso tempo prima ed ha una certa imponenza. In questo caso la rappresentazione è richiesta da un determinato ente, negoziante o privato. Come avviene invece per la *guerratella* napoletana, il burattinaio si colloca in un determinato punto, inizia a dialogare con il proprio burattino e se si forma un raggruppamento di persone prosegue con la sua storia. In caso contrario si sposta in un altro luogo e riprende la scena daccapo. Anche in oriente è facile incontrare baracche indossate direttamente dal burattinaio, il quale agisce all'interno della propria baracca spostandosi agevolmente. In entrambi i casi, il successo del rapporto tra burattinaio e pubblico dipende dalla capacità del primo di catturare l'attenzione. Compito del burattinaio, infatti, è capire quando ha l'attenzione del pubblico e quindi valutare come sviluppare la scena stessa. Il valore artistico dello spettacolo non dipende solo dal canovaccio e dalla bravura del burattinaio ma anche dalla partecipazione degli spettatori e dalla complicità che viene ad instaurarsi»⁷⁴⁹.

Tutt'ora, la maggior parte degli spettacoli avviene dal vivo e l'attenzione del pubblico, così come l'interazione, sono due elementi determinanti durante la rappresentazione. Quando il teatro d'animazione si trasferisce in video, necessariamente, si scontra con un "non pubblico". In questo caso lo spettacolo sarà mediato prima da una videocamera e poi da uno schermo.

⁷⁴⁹ T. Mantegazza, *Teatro d'animazione fra la strada e il video*, atti del convegno «Burattini, pupazzi e clown nella pedagogia e nella relazione di aiuto. Mani in alto... un naso rosso!», Centro di Formazione, Milano 7 maggio 2005, p. 30.

«Il pubblico di uno spettacolo registrato è più vulnerabile e possibile di distrazioni poiché non è coinvolto nell'atmosfera dello spettacolo con altre persone, ma è spesso a casa propria. Non è facile creare la complicità [di cui parlavamo prima], è necessario non avere un canovaccio ma un vero e proprio copione dove ogni battuta sarà calibrata ed ogni scena avrà i propri tempi. La telecamera, inoltre, indugia sui dettagli e contribuisce sensibilmente al racconto offrendo un unico punto di vista. A differenza dell'attore televisivo che può sfruttare la propria mimica o sottolineare determinate parole, il burattino non ha questa possibilità e davanti alla telecamera corre il rischio di rivelarsi un semplice oggetto animato»⁷⁵⁰.

Per ovviare a questo i burattini televisivi non sono in legno, ma in materiali morbidi - come la spugna o la stoffa. La morbidezza è, appunto, la fondamentale differenza tra il burattino da strada e quello televisivo. Inoltre, nel burattino televisivo, poiché la telecamera riprende spesso il volto del personaggio, questo richiede che tutte le componenti del viso siano movibili; il che richiede il coinvolgimento di un numero superiore di animatori che manovrano il burattino in sintonia. Inizialmente realizzati grazie al teatro su nero, attualmente gli spettacoli televisivi con i burattini hanno subito uno sviluppo dettato soprattutto dall'abilità di inquadratura che permette di nascondere il manovratore, in questo modo il burattino può convivere nella scenografia con altre persone. La magia del burattino "da strada", oggi, comunque sta riscoprendo una fioritura grazie anche a nuovi giovani burattinai, così come il burattino televisivo rischia di essere superato dalle nuove possibilità del digitale. Questo ci fa capire che siamo di fronte ad una nuova possibilità artistica e didattica per il teatro di animazione dal vivo. Il burattinaio di oggi, infatti, è spesso un ricercatore e una persona dotata di qualità artistica e di espressione. Per questo motivo, il teatro d'animazione, seppur inizialmente in punta di piedi, si sta facendo spazio all'interno dei contesti scolastici, soprattutto nei primi gradi d'istruzione.

L'approccio con i burattini nella scuola primaria - dove ci sono scansioni orarie e divisioni di insegnamenti per aree disciplinari- richiede di essere strutturato con un'attenzione che tenga in considerazione diversi aspetti. Per poter, appunto, collocare i burattini all'interno dei Programmi didattici diventa utile pensare a percorsi capaci di stimolare la progettazione e l'interazione tra manualità e razionalità. Introdurre i

⁷⁵⁰ T. Mantegazza, Op. cit., p. 30.

burattini a scuola è, infatti, importante non tanto per permettere ai bambini di impadronirsi delle abilità tecniche e divenire burattinai, ma per consegnare loro un linguaggio che potenzia l'espressività propria. L'adulto, dunque, inserito all'interno di tale contesto è sia una risorsa sia un riferimento, il quale aiuta il singolo - o il gruppo - a far emergere le specifiche potenzialità: ciò implica una grande attenzione verso le singolarità, così come una progettazione che tenga in considerazione le realtà e le numerose relazioni presenti e che andranno a crearsi. Muovere i burattini è una tecnica apparentemente semplice, ma la manualità che implica richiede la coordinazione dei movimenti, del pensiero, della voce e questo deve tenere in considerazione le difficoltà che le persone possono incontrare.

«Prima di presentare i burattini si potrebbe prevedere anche una frase propedeutica, volta a favorire il coordinamento delle dita delle mani. A questo proposito sono ben note le filastrocche come: in questa bella piazza, passa una lepre pazza, pollice la vide, indice l'acchiappò, medio l'ammazzo, annullare la cucino, mignolo se la mangio. Oppure: il pollice è caduto nel pozzo, l'indice lo ha "tirato su", il medio l'ha asciugato, l'anulare gli ha fatto la pappa, il mignolino l'ha mangiata tutta. Queste filastrocche e tante altre simili - che si recitano mentre l'adulto tocca alternativamente le dita della mano del bimbo quando le nomina - esistono e sono conosciute in tutte le lingue e dialetti. Ci troviamo di fronte ad una intuizione della tradizione popolare per stimolare la progressiva conoscenza dell'autonomia di ogni dito»⁷⁵¹.

Alla scuola dell'infanzia, oppure nel primo anno della scuola primaria, il burattino può essere utilizzato anche per alleviare la malinconia dal nucleo familiare, per aiutare il bambino timido a socializzare, oppure il bambino solitario ad entrare in relazione. Il burattino, inoltre, può sopperire ad alcune mancanze dell'insegnante, basta pensare nei primi giorni di scuola quanto non sia semplice ricordarsi i nomi di tutti bambini. Se la dimenticanza dell'insegnante può essere traumatica per il bambino che sta costruendo la propria identità, la dimenticanza del burattino viene maggiormente accettata in quanto i bambini sanno bene che si può trattare di un personaggio confuso, distratto, che fa ridere. I burattini quando vengono animati dai loro burattinai adulti, quindi, dilatano la creatività di quest'ultimi. Il bambino, poi, impegnato a formarsi un'immagine del

⁷⁵¹ V. Minoia, Op. cit., p. 273.

proprio schema corporeo, “giocando” con il burattino alimenta la necessità di scoprire sé e i propri limiti; manipolando un burattino il bambino sviluppa la capacità di decentramento e di situarsi dal punto di vista dell’altro. Parafrasando Dolci, infatti, il gioco dell’animazione dei burattini, iniziato mediante - solamente- l’immaginazione andrà ad alimentarsi, successivamente, dalla consapevolezza.

Il burattino permette, anche, di realizzare giochi finalizzati alla manualità fine e allo sviluppo del movimento in genere. È qui doveroso spendere due parole circa la costruzione dei burattini. Con la mia compagnia - come burattinai- entrando nelle diverse realtà educative portiamo sempre con noi la nostra *muta*, cioè una serie di burattini realizzati prevalentemente con stoffa o materiale riciclato: per i più piccoli sono in gommapiuma e cartapesta, mentre dalla scuola primaria i burattini sono in legno. I burattini dei burattinai, guardati sempre con ammirazione dai bambini - anche da quelli che inizialmente nutrono sentimenti non positivi- per riprendere Bruno Bettelheim⁷⁵², permettono di effettuare un’introduzione sulle storie, spesso fiabe o leggende della tradizione. Le fiabe della tradizione, nel nostro caso della tradizione bergamasca, sono state ideate come strumenti per risolvere i conflitti interiori dell’uditore. Esse, animate dai burattini hanno, poi, la capacità di esteriorizzare una serie di conflitti interiori così da permetterne la rielaborazione e il successivo superamento. Al di là dello spettacolo classico, per quanto riguarda il laboratorio dei burattini, a scuola si può assistere a due filoni di pensiero circa il tipo di burattino da utilizzare. Da una parte troviamo gli insegnanti che preferiscono fornire inizialmente dei burattini già confezionati, poiché «i bambini saranno più motivati a costruire il loro personaggio e a dotarlo di un’identità se avranno capito la funzione dei burattini avendo con loro giocato»⁷⁵³. Con le classi degli insegnanti che preferiscono utilizzare i burattini già pronti è consigliabile iniziare con le animazioni senza burattini, cioè utilizzando oggetti comuni o di recupero, in questo modo i bambini vivono un allenamento che li potrà portare ad immaginare gli oggetti oltre il significato legato alla loro funzione nell’utilizzo quotidiano - come insegna il “teatro delle cose”. Il secondo filone raggruppa gli insegnanti che preferiscono iniziare direttamente il laboratorio dei

⁷⁵² Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Ed. Thames & Hudson, Londra 1976.

⁷⁵³ V. Minoia, Op. cit., p. 265.

burattini con la costruzione degli stessi, partendo dal presupposto che «i bambini non hanno difficoltà ad animare un personaggio se sono stati loro a costruirlo e a caratterizzarlo dotandolo di una sua identità definita»⁷⁵⁴. Per la costruzione dei burattini è necessario reperire i materiali più adatti e adottare i procedimenti che meglio possono rispondere alle esigenze dei bambini. Non si possono, cioè, utilizzare materiali pericolosi - come le sgorbie per intagliare il legno (al legno, infatti, si preferisce la cartapesta o il cartone); non si possono neppure utilizzare materiali nocivi - come colle o materiali tossici. In secondo luogo, bisogna poi ricordare che i burattini devono essere sì robusti ma anche e soprattutto permettere movimenti aggraziati e una lavorazione che non richieda una tecnica troppo difficoltosa. Inizialmente, con le prime classi con le quali effettuavo questo tipo di esperienza, chiedevo ai bambini più grandi di effettuare una prima descrizione del personaggio che avrebbero voluto costruire; con il tempo, però, mi sono resa conto che quanto dichiarato difficilmente corrispondeva al prodotto finito. Nei bambini, infatti, si verificano associazioni mentali provocate dal caso, dai materiali disponibili e dal proprio mondo interiore. Il prodotto espressivo costruito è, dunque, il risultato di una progettazione cosciente e di una parte più inconscia. Durante la realizzazione e la conseguente caratterizzazione del burattino il bambino riproduce un *mix* tra se stesso e le persone per lui significative; ecco perché il burattino permette e facilita l'identificazione e la proiezione. Il burattino, poi, consente al bambino di sviluppare la coordinazione, facilitando l'introduzione di esercizi pensati *ad hoc*. Un'ulteriore caratteristica del burattino è che permette la presentazione di esercizi, sempre sotto forma ludica, che incoraggiano lo sviluppo della parola. Dando voce al proprio personaggio, infatti, il bambino può dare vita ad un "altro Sé". In un primo momento si possono posizionare i burattini su dei supporti, così che, non tenendoli in mano, il bambino può concentrarsi unicamente sull'espressione del proprio mondo interiore in rapporto con la realtà circostante. L'illusione che sia direttamente il burattino ad esprimere i concetti (e non l'animatore) ha un grande fascino sui bambini e dona loro gratificazione. In questa fase, compito dell'adulto può variare dal fornire esempi, all'incoraggiare il dialogo, o ancora al fare semplicemente da pubblico.

⁷⁵⁴ V. Minoia, Op. cit., p. 265.

Protagonisti delle rappresentazioni che io con la mia Compagnia mettiamo in scena sono, nella maggior parte dei casi i burattini della tradizione popolare, ci sono poi personaggi che possono intervenire in diverse storie o altri che fanno parte di storie singole. I bambini, comunque, non corrono il rischio di confondere personaggi ed eventi delle diverse rappresentazioni, poiché ciascun personaggio è caratterizzato in modo diverso. Le storie inscenate durante lo spettacolo, poi, rappresentano la quotidianità: reputiamo non sia corretto parlare solamente di situazioni amene - nella vita di tutti i giorni, nella realtà di ciascuno, infatti, ci sono anche le esperienze negative. È doveroso che i burattini rappresentino sia il bello sia il brutto che la vita può offrire, in questo modo possono permettere al bambino di effettuare la rielaborazione di numerose situazioni. Le storie, dunque, mettono in scena anche realtà difficili o conflittuali; in ciascuna storia è infatti presente il personaggio “cattivo”. Ecco perché è importante che, soprattutto nei primi approcci al teatro dei burattini, sia presente anche un adulto capace di tranquillizzare i bambini all’occorrenza. La fase durante la quale si “affronta il conflitto” è percepibile e presente in ciascuno spettacolo: prima la paura, le urla, la rabbia e poi la risoluzione finale collegata all’esito della storia: dove il cattivo ha la peggio, oppure, capisce i propri errori grazie all’intervento dell’eroe. Anche il corpo dei bambini è coinvolto nelle relazioni emotive che essi vivono durante la storia: inizialmente prevalgono le espressioni di tensione e di paura, poi con la sconfitta del “cattivo” si osservano le espressioni di una raggiunta tranquillità. È utile ricordare che non sono i burattini che spaventano i bambini, quanto più il timore per ciò che il burattino rappresenta e i sentimenti che esso va a risvegliare. Come precedentemente analizzato, infatti, il burattino è un oggetto transizionale che essendo animato, ha la capacità di mediare la comunicazione con i bambini, inoltre favorisce la socializzazione. Durante lo spettacolo si assiste, poi, all’atteggiamento di solidarietà che si instaura fra il gruppo di spettatori, i quali prendono posizione contro il personaggio “cattivo” della storia - spesso bersaglio di provocazioni verbali da parte del pubblico. Quando questo prova a difendersi, magari contro colui che lo aveva precedentemente attaccato verbalmente, il gruppo difende il singolo, viene così a consolidarsi uno spirito amicale tra i bambini.

«I burattini devono restare un mezzo di espressione libera, una modalità di gioco, da solo o con uno o più compagni. Un modo di affermarsi per i più timidi, una possibilità di esprimersi per l'intermediario di un personaggio che non è se stesso, il che offre dei vantaggi. È esperienza di tutti quella del bambino protagonista di qualche avventura che vuole comunicare senza esporsi e che dunque prende le distanze: “c'era un bimbo che faceva...”. Per quel poco che vengono stimolati, i bambini si appropriano presto dei burattini per esprimersi con una vivacità ed un'immediatezza difficilmente riscontrabile con altri linguaggi. Tuttavia, quasi mai arrivano ad una storia con una certa logica. Preferiscono spaziare e divagare in tutte le direzioni incorporando elementi di cartoni animati, di favole, di esperienze e preoccupazioni personali, forse anche di sogni. Eppure, il riferimento con la realtà non viene meno. Quando i bambini effettuano questi giochi di finzione con i burattini, essi si collocano all'incrocio tra due piani di rappresentazione o di significato partecipando ad entrambi: il piano della realtà e quello basato sulla finzione. I bambini in tutti i giochi simbolici e i “facciamo finta che” sanno mantenere due strutture di significato: una struttura reale e una di gioco. Cercano nel contempo sia di rassomigliare che di divagare. Come avviene in una rappresentazione di teatro, il bambino non riproduce la realtà tale e quale ma ne sceglie alcuni elementi e li interpreta, li amplifica, li esagera. Sceglie, tra gli infiniti elementi presenti, quelli da evidenziare e privilegiare mentre trascura gli altri. Nell'imitazione di una persona durante il gioco non si identifica interamente con lei bensì con uno dei suoi tratti. Il teatrino dovrebbe essere visto come una straordinaria opportunità di ri-descrivere il mondo in assoluta libertà, per meglio conoscerlo e padroneggiarlo. Un'opportunità per mettere in scena le curiosità e tutti i “Sé” epistemologici caratteristici dell'infanzia. I travasi di senso che effettuano i burattini dalla realtà ad un oggetto fantastico ed alla sua animazione, sono la loro principale qualità pedagogica»⁷⁵⁵.

Un ulteriore aspetto che contraddistingue il burattino e il suo essere oggetto animato, è il rientrare in ciò che è definibile arte terapia. L'arte terapia consiste nella ricerca del benessere psicofisico attraverso l'espressione artistica delle emozioni, dei propri vissuti e dei propri pensieri. Essa utilizza le potenzialità che ciascuna persona ha nell'elaborare creativamente le numerose esperienze e sensazioni che vive e che non è sempre facile far emergere con le parole. Grazie all'azione creativa, l'interiorità cognitiva ed emotiva diventa esteriorità condivisibile e visibile. I suoni, i colori, i disegni, i movimenti o ancora le azioni, permettono la comunicazione di ciò che non è

⁷⁵⁵ V. Minoia, Op. cit., pp. 276-277.

facile comunicare con i ragionamenti, con le parole e con i concetti. Attraverso l'arte terapia vi è un'espressione diretta e immediata; le tecniche e i materiali utilizzati permettono, infatti, di esprimersi, plasmare e dare un senso alla propria identità. Il burattino, prodotto artistico, permette la presa di coscienza di quanto appena affermato e, soprattutto, permette di fare ciò in relazione con altre persone. Durante il laboratorio e lo spettacolo di burattini viene a crearsi un clima di alleanza e di fiducia fra i partecipanti. Ecco che il compito del burattinaio e dell'adulto non è tanto saper cogliere la bellezza estetica del prodotto quanto la sua valenza comunicativa e significativa per il soggetto che l'ha creato. Il burattino non deve, cioè, subire interpretazioni ma essere portatore del significato personale del suo creatore. Ciascuna persona - grande o piccola, chi con facilità d'espressione e chi meno- ha in sé numerose risorse e potenziale auto-rigenerativo che va stimolato. Per capire poiché il burattino è un valido alleato in terapia basta pensare alle numerose componenti artistiche che permettono ad uno spettacolo di prendere vita. La musica, ad esempio, può facilitare l'espressione dei sentimenti, i movimenti permettono al corpo - guidato dalle emozioni- la libertà di espressione e, successivamente, riflessioni e presa di coscienza su di esse. Il burattino permette anche all'animatore di impersonare nuovi ruoli e mettersi, quindi, nei panni degli altri. Il burattino in arte terapia favorisce in ciascuno la conoscenza di se stesso e delle proprie potenzialità, rende possibile l'integrazione delle risorse e le esperienze, così come la relazionalità con il mondo circostante. Le storie messe in scena con i burattini, dunque,

«racchiudono in sé numerose tematiche utili per la crescita. Ad esempio, il bambino grazie allo spettacolo ed alle esperienze vissute dai protagonisti, può affrontare il tema della scelta. Ogni scelta implica il rapporto fra autonomia di presa di coscienza e dipendenza dalle possibili conseguenze. Si può così introdurre il tema dell'errore, da monitorare per le decisioni future; o ancora il tema della bugia come variabile che può intervenire nel momento della decisione. Conseguentemente, il tema delle emozioni, presenti in ciascuna circostanza e che possono essere positive o negative anche a seconda del soggetto che le vive. Ecco, dunque, che si presenta un altro tema, quello della capacità di mettersi nei panni dell'altro o di sviluppare empatia e pensiero critico; ciò permette di lavorare sia sull'ambito relazionale, sia sull'ambito cognitivo, sia sull'ambito emotivo»⁷⁵⁶.

⁷⁵⁶ A. Bagno, intervista personale, 2020.

Da una semplice storia animata dai burattini, quindi, può nascere un *training* che promuove la consapevolezza del singolo verso se stesso e verso l'altro. Questo è possibile proprio perché il burattino rappresenta il bambino che agisce guidato da emozioni e da pensieri; permette una rielaborazione degli antefatti emotivi, così come innesca riflessioni e prese di coscienza di situazioni non sempre amene. Ciò - proprio perché il burattino è "un po' vero e un po' finto"- avviene in un clima vissuto dal bambino come ludico e spensierato. Il burattino, dunque, specialmente a scuola, rappresenta un'arte definibile compendio di tutte le altre, la quale permette di raggiungere obiettivi educativi molto alti. Ad esempio, dal punto di vista psicopedagogico, il manovratore, manipolando il proprio burattino di nascosto, ha una maggiore libertà di espressione verbale, poiché tutti hanno l'impressione che non è lui a parlare ma il burattino, il suo doppio cioè. Il burattino, inoltre, non è soltanto un oggetto transizionale tra il bambino e la realtà ma è un mediatore dell'Io. Attraverso la costruzione del burattino si assiste, in parte, anche alla costruzione del Sé. Interessante concludere il ragionamento con il seguente concetto:

«il percorso della costruzione del burattino rovescia i parametri: non è il bambino che costruisce il burattino ma è il burattino che costruisce il bambino. Costruire il proprio burattino è ritornare alla manualità, ma più ancora, all'essenza dell'essere: all'inizio del lavoro, dalla punta delle nostre dita esce il segnale di impotenza perché le forme non nascono da sole ma sono il frutto di elaborazioni assai complesse. Alla fine del lavoro nasce soffusamente e a volte chiaramente il sentimento del lavoro compiuto»⁷⁵⁷.

Tutto quanto finora analizzato all'interno di questo capitolo permette di effettuare una riflessione su ciò che i bambini devono poter esperire per poter vivere un'infanzia dignitosa e felice⁷⁵⁸. Pertanto, poiché,

«considerato che l'umanità ha il dovere di dare al fanciullo il meglio di se stessa, [...] viene proclamata la *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo* affinché esso abbia un'infanzia

⁷⁵⁷ A. Bagno, intervista personale, 2020.

⁷⁵⁸ Si vedano i lavori del pedagogista polacco Janusz Korczak, fra i quali J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa, 1929, trad. it. (a cura di) G. Frova, *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni Editrice, Milano 1996.

felice e possa godere, nell'interesse suo e di tutta la società, dei diritti e delle libertà che vi sono enunciati; invita genitori, gli uomini e le donne in quanto singoli, come anche le organizzazioni non governative, le autorità locali e i governi nazionali a riconoscere questi diritti e a fare in modo di assicurare il rispetto per mezzo di provvedimenti legislativi e di altre misure da adottarsi»⁷⁵⁹.

Riprendendo il pensiero di Antoine de Saint-Exupéry⁷⁶⁰, ai grandi bisogna sempre spiegare tutto quello che i bambini capiscono subito, è italiana un'interessante pubblicazione che pone l'attenzione sui Diritti naturali dei bambini - diritti che sembrerebbero scontati, ma purtroppo non è così. A tal riguardo, l'Autore Gianfranco Zavalloni⁷⁶¹, all'interno del proprio volume, presenta, infatti, un manifesto rivolto agli adulti. A tal riguardo, l'impiego del burattino si presta *in toto* ad essere strumento educativo, formativo e didattico appropriato nella manifestazione dei Diritti naturali dei bambini. Infatti, un laboratorio - spettacolo dei burattini deve seguire i tempi e i ritmi dei bambini, non accelerarli; un laboratorio - spettacolo permette ai bambini di toccare con mano, scoprire mediante il tatto e l'olfatto la composizione dei vari elementi per poterli lavorare ed assemblare, per dare vita al proprio burattino. Animare o ascoltare un burattino incentiva e permette al bambino di dialogare, esprimere le proprie idee ed emozioni; la fase di costruzione, ancora, permette di imparare facendo, dando sfogo alla propria creatività ed immaginazione. Il burattino, spesso costruito con materiali di riciclo o presenti in natura, ha anche una profonda valenza ecologica. Spesso gli spettacoli dei burattini avvengono nei parchi, nelle strade, nelle sagre, nelle feste di paese e nei luoghi all'aperto; permettono, dunque, la riappropriazione del territorio, l'incontro, il confronto e il dialogo. I burattini consentono, poi, di scoprire con la propria inventiva, di creare ed essere partecipi ed attivi, ma al contempo accordano di riflettere sulle proprie emozioni, sentimenti e stati interiori. Infine, lo spettacolo, avvenendo in un clima di relazione e convivialità, permette di venire a conoscenza dei modi di pensare altri, delle sensibilità, sentimenti o idee: favorisce quindi la prese di

⁷⁵⁹ Assemblea generale dell'Onu, *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo (Dichiarazione di New York 1959)*, ONU, New York, 20 novembre 1959.

⁷⁶⁰ Cfr. A. De Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Reynal & Hitchcock, New York 1943.

⁷⁶¹ Cfr. G. Zavalloni, *I diritti naturali dei bambini e delle bambine (riscritti da loro stessi)*, AnimaMundi Editrice, Otranto (Lc) 2006.

coscienza delle svariate sfumature che compongono la propria e l'altrui personalità. I burattini, dunque, sono strumento per la democrazia. Queste, in sintesi, sono le numerose valenze che permettono al burattino di essere visto e considerato come un valido strumento pedagogico all'interno dei diversi contesti di cura ed educativi. I burattini, pertanto, sono strumenti che facilitano l'espressione della propria sensibilità, razionalità e corporeità in un clima ludico e naturale - diritti fondamentali di ciascuna persona, uomo e donna, bambino e bambina.

Il laboratorio pedagogico e la metafora del teatro dei burattini

Il corpo e la presenza fisica rappresentano il primo elemento che si presenta in ciascuna vicenda formativa. Come sostiene Gamelli⁷⁶², affinché si possa instaurare un dialogo e un incontro fra il corpo di chi forma ed il corpo di chi è formato, è indispensabile che l'educatore sperimenti l'esperienza di "fare teatro con il proprio corpo". Questa esperienza, appunto, può avere un ruolo determinante anche in educazione e in formazione; è infatti possibile parlare di "qualità della presenza" dell'educatore. Il teatro dei burattini - proseguendo il ragionamento iniziato - permette all'insegnante di esperire la qualità della presenza in una relazione fra due, cioè in una relazione sia intersoggettiva sia infrasoggettiva. Pensando al teatro d'animazione con i burattini giungono subito alla mente l'origine rituale e la successiva canonizzazione aristotelica del suo valore trasformativo e pedagogico⁷⁶³.

«Il teatro ha un'origine legata ai riti, alla sacralità e l'uomo attraverso il teatro ha ritualizzato i momenti della vita che assumono un particolare significato sociale e individuale. La formazione, come il teatro, offre la possibilità di sperimentare uno spazio liminale che è anche uno spazio doppio, dove si fa e, allo stesso tempo, si è "doppiamente". D'altra parte, sia la formazione che il teatro offrono la possibilità di sospendere la ritualizzazione inconsapevole della vita per indurre una maggiore consapevolezza, sia rispetto ai significati esistenziali sia

⁷⁶² Cfr. I. Gamelli, Op. cit., 2012.

⁷⁶³ Cfr. J. Ackroyd, *Research methodologies for drama education*, Stoke on Trent, UK: Trentham Books 2006.

rispetto alle condotte e ai copioni della “vita formativa”. La formazione presenta anche il tentativo di non appiattirsi in questa ritualizzazione della vita che sembra assumere spesso l’aura dell’inesorabilità. Inoltre, l’esperienza teatrale sembrerebbe anche dare la possibilità all’educazione di emanciparsi dal processo di sclerotizzazione rituale in cui talora tende a esaurirsi»⁷⁶⁴.

È possibile, dunque, presentare un’associazione: il teatro dei burattini può divenire metafora della formazione e dell’esperienza pedagogica⁷⁶⁵. Tale affermazione presuppone il pensare all’educazione e alla formazione come un dispositivo pedagogico.

«I dispositivi naturali, artificiali, familiari e comunitario-istituzionali svolgono, sebbene in maniera e forze diverse, un ruolo determinante nel sottomettere i nuovi nati alle regole e agli equilibri naturali, tecnici, familiari e comunitari già costituiti. [...] Sono infatti un insieme di pratiche in grado di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare non solo i gesti e le condotte, ma anche le opinioni, la credenza, i discorsi, i significati espressi dagli esseri umani»⁷⁶⁶.

Perché, ora, possiamo definire il teatro dei burattini un dispositivo? Una prima risposta potrebbe essere perché genera esperienza. Riprendendo Michel Foucault⁷⁶⁷, un dispositivo deve avere tre caratteri: primo, la rete che si può statuire tra un insieme di sostanze eterogenee, secondo il rapporto mutabile che si stringe fra gli elementi e le collega e, infine, la capacità di assegnare risposte efficienti. Ecco perché è possibile affermare che il teatro dei burattini è una confacente metafora di dispositivo pedagogico. Il teatro dei burattini - proprio come l’educazione e la formazione- è una pratica che coinvolge e richiede un’interazione continua tra chi conduce e chi vive l’azione formativa; *magis* e *minus*, però, come già analizzato, non sono sostanze prestabilite. Decidere di “portare i burattini a scuola” non è un’esperienza che riguarda solamente gli studenti; il dispositivo laboratorio-spettacolo di burattini coinvolge,

⁷⁶⁴ F. Cappa, *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Journal of Theories and Research in Education 12, 3 (2017), p. 84.

⁷⁶⁵ Cfr. F. Antonacci, F. Cappa, *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l’educazione”*, (a cura di) F. Antonacci, F. Cappa, FrancoAngeli, Milano 2001.

⁷⁶⁶ G. Bertagna, *Op. cit.*, 2010, pp. 290-291.

⁷⁶⁷ Cfr. M. Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, Gallimard, Paris 1977.

direttamente ed *in toto*, anche l'insegnante. L'insegnante, infatti, è ben consapevole che i testi e i manuali - i quali presentano varie metodologie su come progettare, relazionarsi e modificare l'azione educativa- sono sì importanti; il tutto, però, deve essere esperito e fatto proprio dal docente stesso, il quale deve apportare al metodo il suo peculiare contributo, così come la soggettività ed esperienza, fatte proprie nel corso del tempo. Il laboratorio-spettacolo di burattini, a tal riguardo, richiede all'adulto di spodestarsi del ruolo di assoluta autorità e autorevolezza, che gli viene socialmente riconosciuto, per entrare a sua volta nella pedagogica danza relazionale educativa. Oltre ad essere utile ai fini didattici, il laboratorio-spettacolo deve essere visto dall'insegnante nella sua forma di pura esperienza, la quale si rivela pedagogicamente molto efficace. Questa tipologia di didattica laboratoriale, poi, permette all'adulto di sperimentare uno spazio differente rispetto a quello usuale del proprio agire educativo: uno spazio libero dall'ansia della valutazione e del rigido schema del Programma. Essendo esente da ciò, la didattica laboratoriale con i burattini permette all'insegnante di sperimentare una maggior conoscenza sia verso se stesso ed il proprio modo di agire e relazionarsi con colleghi e studenti; sia una conoscenza più profonda verso gli studenti. L'esperienza del laboratorio-spettacolo di burattini permette, pertanto, l'accesso ad un piano più profondo ed intimo che mentre viene "messo in atto" consente di accedere ad una differente consapevolezza delle proprie azioni. Il laboratorio-spettacolo dei burattini, dunque,

«permette di acquisire una nuova familiarità, un'arte, una presenza consapevole, una competenza riflessiva rispetto alla doppiezza dell'esperienza, alla sua ambivalenza strutturale: permette di accedere ad un'esperienza di secondo livello che non giudica ciò che accade, ma cerca di rendere significativo ciò che accade valorizzando un piano d'esperienza che si fonda sulla differenza, sulla formazione e la trasformazione delle maschere, sullo slittamento dei tempi, sulla stratificazione degli spazi - anche simbolici- che normalmente le nostre pratiche attraversano e organizzano. Come il teatro, la formazione istituisce un taglio nell'esperienza: quello che il laboratorio teatrale fa è accentuare una discontinuità rispetto alla vita quotidiana. Lo spazio del laboratorio è protetto, è così già nella tradizione scientifica. È il luogo in cui si dà una sperimentazione, dove per esempio la catena delle conseguenze di una prova, di un esperimento può essere tenuta sotto controllo. L'altro aspetto molto importante è che nel laboratorio si possono osservare gli elementi essenziali dell'esperienza nella loro "purezza", o

meglio, gli elementi essenziali emergono al massimo della loro visibilità. Ed emergono anche con il massimo delle possibilità di interagire fra di loro»⁷⁶⁸.

Il laboratorio è uno spazio speciale, parte integrante, ma anche dissimile della realtà. L'unico modo per capire le potenzialità che possono sprigionarsi da un laboratorio-spettacolo di burattini è viverlo;

«è nella pratica del gesto che si può prendere contatto con quello che si fa e insieme con le motivazioni di quell'azione, i significati che la nostra azione assume quando modifica il contesto in cui ci troviamo, le rappresentazioni che stanno alle spalle e che hanno guidato quell'azione. [...] C'è uno sfondo immaginario, attivato dall'attività del laboratorio, in cui le pratiche degli uni entrano in contatto con quelle degli altri. L'intreccio tra il modo in cui ogni soggetto preso nella pratica interpreta quel che fa, le modalità in cui ognuno si racconta quel che fa, istituisce un piano d'esperienza che è dell'ordine del transindividuale. In questo modo l'intreccio tra immaginario e pratiche assume anche il valore di una prefigurazione, di un'anticipazione rispetto alle azioni che si andranno a compiere. [...] Un laboratorio che costruisce questo piano di azione condivisa genera un'esperienza che non proviene dall'intenzione di un solo soggetto, dalla motivazione e dalla capacità di un solo individuo e che però riguarda un gruppo, una moltitudine di soggetti che compiono delle azioni e sono allo stesso tempo "attraversati" dalle pratiche. Quello che si istituisce è un gruppo di pari, un gruppo di lavoro. L'attenzione di chi conduce il gruppo non deve rivolgersi alle interpretazioni delle dinamiche di gruppo: il suo oggetto sarà un oggetto di tipo formativo»⁷⁶⁹.

Diventa, allora, elemento fondamentale la qualità dell'esperienza che ogni soggetto sperimenta grazie alle modalità di lavoro condivise con l'intero gruppo. La didattica laboratoriale con i burattini si presenta - da un punto di vista pedagogico- importante poiché permette di metaforizzare l'esperienza e, a ciascun partecipante, di vivere un'esperienza di secondo livello⁷⁷⁰. Un'esperienza, cioè, che racchiude in se stessa l'inaspettato e la magia di cui si fa portatrice; capace di attribuire significati nuovi ed altri al proprio modo di agire, al mondo interno o ancora, al modo in cui ci si relaziona con la realtà circostante. Una modalità per esperire quanto affermato è, appunto,

⁷⁶⁸ F. Cappa, Op. cit., p. 87.

⁷⁶⁹ Ivi, p. 88.

⁷⁷⁰ Cfr. R. Massa, Op. cit., 2010.

affidarsi e fidarsi dello strumento burattino con la valenza pedagogica di cui si fa portatore. Come sosteneva Schön⁷⁷¹, la pratica organizza un sapere e porta in sé un sapere che è in parte implicito. Senza questo sapere non ci sarebbe nemmeno una nuova modulazione della pratica, non ci sarebbero sue trasformazioni. In questo modo il laboratorio teatrale permette di stabilire una relazione differente e formativa con la propria pratica. Inoltre, è doveroso ricordare che la realtà, lo spazio del laboratorio-spettacolo di burattini, rappresenta uno “spazio di sospensione” dalla vita quotidiana e questo produce una riflessività corporea, relazionale, cognitiva ed affettiva che si compenetrano nella pratica dell’apprendimento: generano, infatti, un’esperienza che coinvolge polisticamente il soggetto attraverso un’azione materiale e concreta. Affinché l’esperienza sia realmente autentica, la didattica laboratoriale con i burattini deve però liberarsi dagli eccessi, deve essere “povera”⁷⁷². Un laboratorio-spettacolo di burattini, che lavora per l’autenticità dell’esperienza, deve essere in grado di rinunciare a tutto tranne che dell’indispensabile.

«Il teatro è un incontro; perché ci sia teatro basta il corpo dell’attore che incontra il suo pubblico. Anche se non ci è possibile formare il pubblico - non in modo sistematico, almeno- possiamo, però, formare l’attore»⁷⁷³.

A tal riguardo, nell’esperienza teatrale, lo spazio di resistenza all’apprendere, tipico dell’incontro educativo - così come lo spazio della formazione del Sé- sono due aspetti complementari. Come sosteneva D’Ambrosio⁷⁷⁴, il rapporto che l’attore instaura con il burattino è un esempio del *training* legato alle azioni fisiche: *training* che sarebbe utile vivessero anche tutti i professionisti della formazione e dell’educazione. Esso, infatti, è legato alle azioni fisiche e, conseguentemente, «strumento per trovare qualcosa, uno

⁷⁷¹ D. Schön, *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Temple Smith, London 1983.

⁷⁷² Cfr. R. Massa, Op. cit., 2001.

⁷⁷³ J. Grotowski, *Towards a poor theatre* [1968], trad. it. *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, Roma, 1970, p. 41. Grotowski fu un regista teatrale polacco e figura di spicco dell’avanguardia teatrale del Novecento.

⁷⁷⁴ Cfr. M. D’Ambrosio, (a cura di), *Teatro e parateatro come pratiche educative. Verso una pedagogia delle arti*, Liguori, Napoli 2013.

strumento che favorisce le potenzialità della scoperta»⁷⁷⁵ verso se stessi - parte conscia e inconscia- così come verso l'espressione e la relazionalità con l'esterno.

«Questo [...] può emergere se lo spazio della pratica viene sperimentato come un luogo potenziale in cui l'espressione di sé entra in contatto più con l'affettivo che con l'emozionale. Il percorso del laboratorio-spettacolo, quindi, non mira ad una esplorazione psicologica dei suoi partecipanti, tutt'altro è il suo scopo. Il lavoro sulle azioni fisiche, immerse nello spazio "pedagogico" garantito da un gruppo di lavoro di pari, consente di accedere ad un'esperienza non quotidiana in cui l'affettivo fa da correttivo del professionale, e il professionale - l'aderenza al lavoro sulle azioni fisiche e non sulle dinamiche psicologiche- fa da correttivo degli allagamenti affettivi, delle proiezioni e delle sovrapposizioni dell'affettivo sul professionale. [...] Il corpo e l'esperienza possono essere dei ponti utili per rendersi consapevoli dei propri "blocchi psichici" e accedere ad una qualità dell'esperienza della formazione di sé, che nell'incontro con il pubblico può generare vero teatro o la scena di un'educazione autentica. Lo spazio di resistenza - proprio, prima di tutto, e poi dell'altro- è quello che bisogna imparare a conoscere, attraverso una pratica riflessiva e attraversando un'esperienza di gruppo. C'è un piano di resistenza psicologica, simbolica, materiale che va sperimentata, perché è proprio su quel piano che si genera la disponibilità dell'altro»⁷⁷⁶.

Per concludere, il laboratorio-spettacolo di burattini è dunque, innanzitutto, incontro: incontro con se stesso e incontro con l'altrui sentire, corporeità, psicologia, emozionalità, razionalità. Ecco perché la didattica laboratoriale con i burattini bene si inserisce nei contesti educativi e formativi: essa si rivolge all'esperienza pedagogica che coinvolge il singolo con la sua imprevedibilità e imperscrutabilità gnoseologica, nel suo essere unico, libero, singolare e irripetibile. Sempre però inserito in una danza relazionale con almeno un'altra persona e dove *magis* e *minus* non sono mai sostanze prestabilite a priori. Interessante notare, inoltre, che «il teatro è arte. Fondamento dell'arte teatrale è il gioco. Mostrare la vita significa "giocare" questa vita»⁷⁷⁷. Il teatro dei burattini, appunto, offre alle persone la possibilità di raccontare, di esprimersi, di

⁷⁷⁵ G. Oliva, *Il laboratorio teatrale*, Led Edizioni Universitarie, Milano 1999, p. 65.

⁷⁷⁶ F. Cappa, Op. cit., pp. 90-91.

⁷⁷⁷ G. Oliva., *Il laboratorio teatrale*, LED, Milano 2003, p. 89.

identificarsi, di comunicare e di vivere emozioni attraverso il corpo⁷⁷⁸. Fare teatro è una necessità che nasce spontaneamente in ogni essere umano e si esprime nel bisogno di relazionarsi e comunicare le proprie emozioni. Le radici del teatro di figura, inoltre, sono rintracciabili nel gioco del far finta, mediante il quale il bambino mette in scena un altro Sé ed esperisce nuove modalità per scoprire la realtà. «Come luogo degli sguardi, il teatro si offre per un'autentica esperienza di educazione alla reciprocità del vedere e dell'essere visti»⁷⁷⁹. Il bambino, poi, prova divertimento a raccontarsi e, grazie al burattino, lo fa senza paura del giudizio altrui; questo avviene poiché il burattino è percepito come un gioco e - conseguentemente- le emozioni diventano quelle dell'oggetto animato e sono su di lui trasferite. Ecco che ogni narrazione

«è ricerca di forme per la vita che fugge, per farle emergere come le sculture in un blocco di marmo, in un ciocco di legno: un atto che è un levare gli strati della superficie per dare voce alle proprie immagini interiori, per offrirle al mondo»⁷⁸⁰.

Il bambino ha bisogno di esprimere le proprie emozioni, di tradurle in metafore o in immagini. Come sosteneva, a riguardo, Jung,

«finché riuscivo a tradurre le emozioni in immagini, e cioè a trovare le immagini che in esse si nascondevano, mi sentivo interiormente calmo e rassicurato. Se mi fossi fermato alle emozioni, allora forse sarei stato distrutto dai contenuti dell'inconscio. [...] Il mio esperimento mi insegnò quanto possa essere d'aiuto - da un punto di vista terapeutico - scoprire le particolari immagini che si nascondono dietro le emozioni»⁷⁸¹.

⁷⁷⁸ A tal riguardo si consiglia la visione del film *I 400 colpi*. Celebre la scena in cui la videocamera inquadra i volti dei bambini che osservano rapiti lo spettacolo di burattini, in pochi minuti le riprese scorrono sul cambio repentino di espressioni, mostrando un caleidoscopio di emozioni vissute nel corpo ed espresse, in un movimento spontaneo e improvviso. Cfr. *Les Quatre Cents Coups*, cortometraggio di François Truffaut, 1959 girato in Francia e prodotto dalla casa di produzione Les Films du Carrosse, Sedif.

⁷⁷⁹ I. Gamelli, C. Mirabelli, *Non solo a parole, Corpo e narrazione dell'educazione e nella cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019, p. 58.

⁷⁸⁰ Ivi, p. 30.

⁷⁸¹ C. G. Jung, *Ricordi, sogni, riflessioni*, trad. it. (a cura di) G. Russo, Il Saggiatore, Milano 1965, p. 205.

Fondamentale per il bambino, in conseguenza, è poter rappresentare tali emozioni attraverso il corpo, le mani e la voce. Le mani del bambino creano, costruiscono significati, imparano a raccontare e giocare.

«Il bambino spettatore che guarda i burattini e si emoziona, si mette in gioco in prima persona divertendosi, facendo propri i messaggi che riceve, integrandoli e rielaborandoli nell'esperienza, nel gioco dell'inventare con le mani. Il bambino si identifica con il burattino, la storia lo raggiunge, muove la vita che viene espressa, letteralmente spinta fuori, nel corpo, nelle mani, nel desiderio e bisogno di fare, creare, immaginare, inventare, raccontare. Quando il bambino si diverte guardando i burattini emerge spontaneamente la curiosità e il desiderio di scoprire come sono fatti, imparare a costruirli, mettersi al lavoro con le mani. "Le mani come sineddoche per il corpo tutto e metonimia per la danza della vita: pulsare del cuore, ritmo del respiro, aprire e chiudere la mano, tenere, fare, lasciare, andare, ritrovare, ricordare. Mani come presenza corporea, mani cariche di simboli, mani come immagini della memoria, mani come simboli-metafore della relazione con il mondo, con l'altro"⁷⁸². Costruire burattini e manipolarli diviene una via possibile per tradurre l'ignoto che preme dentro, per dargli forma: a partire dalle emozioni, quelle che sentiamo nei diversi luoghi interni, sotto la pelle»⁷⁸³.

Il teatro d'animazione⁷⁸⁴ ha proprio una forte valenza pedagogica poiché il percorso che ognuno compie su di sé - nel far emergere la propria componente interna, grazie alla creazione e alla narrazione- si manifesta nella relazione con l'altro e all'interno di un processo educativo, verso la formazione di una personalità ed identità libera. Paul Ricœur, parlando di "identità narrativa", sintetizza tale concetto.

⁷⁸² I. Gamelli., C. Mirabelli, Op. cit., p. 29.

⁷⁸³ Cfr. AA. VV., *Covid-19: il virus invisibile ma terribile. Le emozioni al tempo del Coronavirus*, materiale relativo alla presentazione del progetto a cura dei dottorandi in Formazione della persona e mercato del lavoro, Università degli studi di Bergamo, Bergamo giugno 2020.

⁷⁸⁴ Lo stesso vale per la teatralità in educazione. L'educazione alla teatralità come ricerca scientifica nasce in Italia negli anni Novanta, sviluppa e rielabora gli studi, le esperienze e le proposte sviluppate dai registi-pedagoghi del Novecento (Barba, Boal, Brecht, Brook, Copeau, Grotowski, Mejerchol'd, Stanislavskij, Vachtangov, ecc.) e dagli studi e dalle esperienze dell'area di ricerca del Teatro-Educazione in relazione ai saperi e agli studi dei maggiori pedagogisti degli ultimi due secoli (Dewey, Montessori, ecc.). L'educazione alla teatralità ha, tra le sue finalità, conoscere se stessi, migliorare il modo di esprimersi e comunicare, conoscere e comprendere le emozioni, creare e sviluppare la creatività. La persona è al centro, è protagonista di un percorso di crescita e di ricerca che porta a esprimersi, a utilizzare la propria creatività per trasmettere significati.

«La narrazione sta in due regni: in quanto racconta una storia, crea un mondo in cui l'immaginazione si dispiega; in quanto è detta da qualcuno a qualcun altro che lo ascolta, si situa nel mondo dell'azione e delle relazioni. Nella narrazione vi è un'imitazione creativa della vita e uno dei suoi mondi possibili, a loro volta generativi di vita stessa»⁷⁸⁵.

Nel rispetto di un caposaldo della pedagogia, il teatro d'animazione lascia il soggetto libero di esplorare, di scoprire, di comprendere se stesso e ciò che lo circonda. A tal riguardo, nelle azioni vissute il soggetto si forma attraverso il fare e arricchisce la propria esperienza: ecco che possiamo definire il laboratorio-spettacolo di burattini come pedagogia attiva, un'attività laboratoriale e creativa dove il bambino si relaziona, crea e impara. Il bambino, cioè, crea attivamente mediante il proprio corpo, i propri pensieri, la propria voce e le proprie mani. A riguardo delle mani, poi, è possibile affermare che

«molto di quello che ci circonda esiste grazie ai loro gesti. Quello che ha dato forma a civiltà e cultura, nelle loro bellezze come nelle loro nefandezze. Le mani sono la parte del corpo più mappata a livello cerebrale. Sono anche la parte del nostro corpo che vediamo più spesso, senza lo specchio. Sono il luogo del corpo che lavora e sente di pelle e agisce nel mondo, la prima parte di sé che va oltre sé, nel regno fuori, quello degli oggetti e dei corpi altrui»⁷⁸⁶.

Il laboratorio-spettacolo di burattini, per concludere, permette di trasformare progetti di apprendimento e di insegnamento in esperienze vitali, dove si sperimentano e agiscono codici e linguaggi differenti rispetto a quelli che entrano in scena nella didattica classica. Inoltre, direttamente collegata, vi è la generazione di un'esperienza differente per il formatore stesso; infatti,

«lo spazio-tempo della formazione è anche sempre quello di un'esperienza performativa che impegna in una stessa scena insegnanti e studenti, formatori e formandi, permettendo a entrambi di valorizzare competenze tacite e di scalzare le sclerosi di ruoli troppo stereotipati. Il teatro tematizza questa presenza - non solo del corpo- come ponte per la formazione critica e consapevole attraverso il gioco delle interpretazioni reciproche. La performatività grazie al

⁷⁸⁵ Cfr. AA. VV., *Covid-19: il virus invisibile ma terribile. Le emozioni al tempo del Coronavirus*, p. 30.

⁷⁸⁶ I. Gamelli, C. Mirabelli., *Op. cit.*, p. 25.

dispositivo del laboratorio pedagogico trasforma l'esperienza estetica in un'esperienza specificamente formativa ed educativa»⁷⁸⁷

che, inevitabilmente, coinvolge in un vero e proprio triangolo comunicativo il burattinaio, il pubblico e gli oggetti animati con intenzionalità: i burattini.

Il triangolo comunicativo del teatro dei burattini

Il burattino, come emerso nei paragrafi precedenti, suscita interesse negli educatori e nei pedagogisti poiché essi vedono nell'oggetto animabile la possibilità di diventare un mezzo educativo sia per i bambini che per gli adulti. Numerose, difatti, sono le esperienze realizzate che confermano il valore pedagogico dei burattini. Soffermandoci a guardare i diversi contesti nei quali i burattini trovano applicazione, non è difficile individuare gli elementi pedagogici che ne giustificano l'utilizzo all'interno dell'ambito educativo; queste valenze emergono anche nelle definizioni date da diversi burattinai⁷⁸⁸. Reoing afferma che il burattino è un oggetto mobile di interpretazione drammatica, in opposizione all'automa e differente dalla bambola, poiché è manipolato dall'intenzione del manipolatore. Bensky precisa, invece, che l'utilizzo del burattino rappresenta l'occasione di un gioco teatrale. Il burattino, quindi, ritrae una forma di espressione teatrale che agisce sia sullo spettatore sia sul manipolatore. Esso ha una propria esistenza che si realizza nello spazio e nel tempo in cui viene manipolato - e ciò permette al burattino di assumere un ruolo davanti allo spettatore. Burattinaio e spettatore, nonostante i ruoli diversi, sono entrambi fondamentali per la realizzazione dello spettacolo dei burattini: da una parte il burattinaio muovendo il burattino gli dà espressività; dall'altra lo spettatore lo pone in una realtà illusoria.

⁷⁸⁷ N. K. Denzin, *Perfoming methodologies*, Qualitative Social Work, Sage, 2013, 12 (4), pp. 389-394.

⁷⁸⁸ Ringrazio il ricercatore Albert Bagno per avermi dato la possibilità di leggere stralci di interviste da lui effettuate a diversi burattinai nel corso degli anni.

«Il gioco del burattino si pone proprio in questo spazio illusorio fra spettatore e manipolatore e, da parte di entrambi, richiede una forza creatrice capace di trasposizione simbolica dell'oggetto»⁷⁸⁹.

Bensky, inoltre, afferma che il simbolo si pone al burattino come legato irriducibilmente alla sua essenza, o meglio, essendo la natura stessa della sua essenza. Proprio perché il burattino rappresenta simbolicamente la realtà, è fondamentale che il personaggio venga spogliato dagli elementi complessi e ridotto all'indispensabile. Il superfluo che c'è nel burattino va, perciò, eliminato perché sarà l'immaginazione dello spettatore a rivestire l'oggetto. A tal riguardo, tutti i burattinai sottolineano - anche enfatizzando con colori e grandezza- l'importanza dello sguardo del burattino. I professionisti, in riferimento a quanto affermato, sostengono che

«nel realizzare i propri burattini, non realizzano gli occhi ma lo sguardo, esso deve comunicare tutta l'intensità espressiva del personaggio. I burattini parlano sia con gli occhi che con i movimenti»⁷⁹⁰.

Il burattino, conseguentemente, è un oggetto inanimato al quale gli uomini danno la vita. A proposito, Bagno afferma che «l'irrealtà diventa realtà nel momento in cui l'uomo manipolando il burattino lo anima»⁷⁹¹. Henry Jurkowsky - terapeuta e burattinaio- sostiene, poi, che importante è anche la relazione tra burattino e burattinaio, «il burattino, in bilico fra essere e non essere, lungi dall'apparire meno oggetto. Esso è piuttosto una creatura»⁷⁹². Il triangolo comunicativo che viene a crearsi nel teatro dei burattini ha, dunque, un'importante valenza sia per il burattinaio, il burattino e per lo spettatore.

Ma, esattamente, quale è il rapporto che si instaura in questo triangolo comunicativo fra burattinaio e burattino, burattinaio e spettatore, spettatore e burattino? Nelle pagine che seguono analizzeremo le diverse forme di comunicazione.

⁷⁸⁹ A. Bagno, Intervista personale, 2017.

⁷⁹⁰ C. Passera, Intervista personale, 2018.

⁷⁹¹ A. Bagno, Intervista personale, 2017.

⁷⁹² H. Jurkowsky, *Aspects of Puppet Theatre*, Puppet Centre Press, London 2015, p. 64.

Il burattinaio e il burattino

Il burattinaio è l'artigiano del proprio teatro; prima di essere un manipolatore, il burattinaio deve costruire i burattini e lo spazio scenico adatto alle proprie esigenze. Da burattinaia posso dire che i momenti dedicati alla costruzione sono importantissimi. Durante la costruzione, infatti, viene a crearsi una maggiore conoscenza dei meccanismi e delle potenzialità gestuali dei burattini, questo migliorerà la qualità della manipolazione e le conferirà una maggiore espressività.

«La natura del burattino è profondamente simbolica e impone che l'oggetto, nelle mani del suo creatore, diventi un simbolo per coloro che lo osservano. Il personaggio è depositario di molteplici proiezioni ed identificazioni»⁷⁹³.

Tutti coloro che hanno avuto esperienze legate alla costruzione di oggetti possono dire che l'oggetto creato non rispecchia pienamente il progetto iniziale; questo avviene perché la materia oppone resistenza, oppure perché ci si accorge della possibilità di modifiche in corso d'opera. Anche con i burattini alla fine della costruzione ciò che emerge non sarà mai quello che il burattinaio si era proposto di costruire, poiché la materia oppone, appunto, resistenza. Infatti, «avviene una specie di lotta fra il creatore e l'oggetto che sta prendendo forma e vita, ma è proprio da questa lotta che nasce la loro profonda intimità»⁷⁹⁴. Durante la costruzione, il momento più significativo è quello della realizzazione della testa del burattino. Questo momento rappresenta l'occasione per avere un contatto diretto con la materia - sia che si tratti di legno, cartapesta o materiale di riciclo; ciascuna tipologia di materiale, infatti, provoca reazioni, sensazioni, emozioni, angosce o momenti di riflessione differenti. La scelta del materiale deve essere effettuata avendo la consapevolezza di ciò, anche per rispondere alle esigenze dell'utenza. Modellando il materiale, il soggetto potrà stupirsi delle trasformazioni che impone alla materia con le proprie mani: l'oggetto modellato diventa, quindi, un prolungamento del proprio corpo e del proprio Io. Il burattino è, dunque, frutto dell'espressività del burattinaio.

⁷⁹³ A. Bagno, Intervista personale, 2017.

⁷⁹⁴ I. Costa Alves, *La marionetta qui aide è à grandir*, trascrizione dell'intervento alla conferenza Marionette e Terapia, svolto nell'agosto del 1991 a Sorrivoli (Fc).

Una volta che il burattino e lo spazio scenico sono stati costruiti il burattinaio dovrà diventare manipolatore. Ruolo fondamentale, in questo momento, è ricoperto dalla mano. Le mani sono molto importanti durante la costruzione del burattino e acquistano la stessa importanza anche nel momento in cui, manipolandolo, gli daranno la vita.

«La mano ricopre anche il ruolo di mediatrice tra il corpo del burattinaio e quello del burattino. Il termine manipolatore, infatti, oltre all'importanza di questa parte corporea, sottolinea la differenza fra burattino-personaggio e burattinaio-attore»⁷⁹⁵.

La manipolazione di un burattino permette di vivere il meccanismo dello sdoppiamento, il quale può verificarsi secondo due livelli: quello tecnico di manipolazione e quello psicologico della proiezione-identificazione sul personaggio. Il burattinaio e terapeuta Bensky - e come lui molti altri burattinai, me compresa- sostiene che nel burattino è presente una vita; esso, inoltre, non si può guardare come un semplice strumento statico poiché fra burattino e manipolatore viene a crearsi un forte legame. Attraverso il proprio burattino, infatti, il burattinaio si racconta allo spettatore e lo spettatore, partecipando attivamente allo spettacolo, conferma l'illusione che il burattino possiede una vita. Bensky prosegue affermando che «dalle mani del burattinaio il burattino si trasforma in essere pensante con facoltà di sdoppiamento»⁷⁹⁶.

Discutendo con Albert Bagno a riguardo è emerso come sul piano tecnico avvenga una specie di lotta fra le mani del burattinaio e la materia; nonostante i movimenti indirizzati dal burattinaio, l'oggetto animato assumerà inevitabilmente dei movimenti autonomi dovuti alla pesantezza o configurazione dello stesso. Ciò conferisce al burattino un grado di autonomia. Nonostante questo, il burattino permette all'animatore di entrare completamente in contatto con lui e, affinché avvenga questa trasposizione, è fondamentale una conoscenza del proprio corpo, del proprio movimento e dei propri sentimenti. È solamente grazie all'interiorizzazione che il burattinaio può realizzare una proiezione simbolica sul burattino, perché «riconoscere da un lato l'inerzia della materia e dall'altro i movimenti del corpo, implica che i due piani siano

⁷⁹⁵ A. Bagno, Intervista personale, 2017.

⁷⁹⁶ R. D. Bensky, *Recherches sur les structures et la symbolique de la marionette*, Nizet, Paris 2000, p. 8.

intimamente legati fra loro»⁷⁹⁷. Affinché il burattino sia animato il burattinaio dovrà quindi mettersi nei panni di quest'ultimo, identificandosi con lui. «Per essere altro il burattinaio dovrà proiettare continuamente sull'oggetto il suo mondo interiore, sforzandosi di cambiare se stesso nell'atto della manipolazione»⁷⁹⁸. Il processo di metamorfosi fa sì che, mediante la manipolazione, il burattinaio si trasformi; infatti, i sentimenti personali - attribuiti e inscenati dal burattino- si trasformano in sentimenti simbolici. Fra burattino e burattinaio viene a crearsi, dunque, un forte legame affettivo. A tal proposito, il burattinaio e terapeuta americano John Blundall afferma che

«il burattinaio ideale è un introverso, una persona dalla fantasia vivace che nell'infanzia ha sperimentato un libero flusso di emozioni attraverso il gioco. Egli cerca forme di espressione artistica su cui concentrare il proprio potere creativo. Con il burattino egli instaura un rapporto di reciproca comunicazione»⁷⁹⁹.

Mediante i meccanismi della proiezione e dell'identificazione i burattini contribuiscono, quindi, alla realizzazione di un lavoro inconsapevole su di sé. Il momento della costruzione concretizza il desiderio inconscio, presente in ciascuno di noi, secondo il quale «un essere creato dal niente possa esistere come un prolungamento del nostro essere»⁸⁰⁰. Animare il burattino che si è creato genera nel burattinaio l'illusione del dominio della materia e questo agevola la proiezione del proprio mondo interiore.

«Queste proiezioni così forti sono legate alla tendenza dell'uomo di voler padroneggiare la materia e ridurla a propria immagine. Ma la resistenza della materia, il simbolismo che ne deriva dalla manipolazione del burattino, fa sì che si crei quell'associazione che non permette di dimenticare la differenza fra il proprio sé e il burattino»⁸⁰¹.

⁷⁹⁷ A. Bagno, Intervista personale, 2017.

⁷⁹⁸ R. Schön, Op. cit., 2002, p. 16.

⁷⁹⁹ J. Blundall, *Practice, learning and teaching in the puppet theatre*, Pacific Puppetry Center Press, Vancouver/ Washington 1990, p. 105.

⁸⁰⁰ A. Bagno, Intervista personale, 2017.

⁸⁰¹ R. Schön, Op. cit., 2002, p. 19.

Il burattinaio e lo spettatore

Un elemento fondamentale, alla base del teatro dei burattini, è il tacito accordo che avviene fra il burattinaio e il suo pubblico. Il pubblico sospende volontariamente il proprio senso di realtà, accettando di credere che gli oggetti in scena siano vivi, pur sapendo che si tratta di oggetti d'animazione. Abbiamo già avuto modo di riflettere su questo peculiare legame all'interno dei precedenti paragrafi. Il burattino, infatti - mediante la comunicazione simbolica- ricopre la funzione di catalizzatore tra burattinaio e pubblico. Isabel Costa Alves, psicanalista portoghese, a tal riguardo afferma che

«è il grado di partecipazione e di credulità che il burattinaio avverte nello spettatore a confermarlo nell'illusione, ciò gli permette di mantenere in vita il suo burattino. Senza lo spettatore il burattino si ferma. Tramite il burattino il burattinaio si racconta, si rivela: se fosse il solo ad ascoltare, per quanto sorprendenti potrebbero essere le cose che esso dice, predominerebbe l'idea che il burattino non è che un oggetto inerte»⁸⁰².

Nel teatro dei burattini si stabilisce, dunque, una forte collaborazione fra burattinaio e spettatori; spesso, inoltre, le proiezioni dei burattinai e degli spettatori convergono. Gli spettatori proiettano i propri fantasmi interiori sui burattini e, contemporaneamente, la distanza messa in atto dal burattino permette di liberarsene -emerge, in queste righe, quanto detto riguardo al valore catartico dei burattini. Dunque, non è solo il burattinaio, ma anche ciascun componente del pubblico, ad avere un peculiare rapporto con il burattino.

Lo spettatore e il burattino

«Dal burattino animato si libera una sorta di irradiazione psichica, un potere di suggestione enorme»⁸⁰³. Questa emozione può manifestarsi solamente se lo spettatore accetta l'illusione di cui abbiamo precedentemente parlato; l'effetto che il burattino esercita sullo spettatore viene spesso indicato come una suggestione. «Il burattino darà

⁸⁰² Cfr. I. Costa Alves, Op. cit., 1991.

⁸⁰³ M. Dolci, Op. cit., 1998, p. 53.

vita a due sdoppiamenti che creeranno piacere sia intellettuale che emozionale»⁸⁰⁴. La suggestione resa possibile dal teatro dei burattini è dovuta a due motivi principali: il primo consiste nel vedere un oggetto inanimato prendere vita; il secondo è legato alla natura del mondo in cui i burattini si muovono. «Il rapporto animato/inanimato produce nello spettatore il meccanismo dello sdoppiamento, il quale crea intensità e piacere intellettuale nell'assistere allo spettacolo»⁸⁰⁵. La suggestione avviene perché lo spettatore proietta sul burattino il proprio mondo inconscio e questo gli permette di gioire dello spettacolo dimenticandosi di sé. «Lo spettatore tralascia l'obiettività della realtà per trasformarla in un accordo soggettivo con il burattino. Solamente, di tanto in tanto, riprenderà il proprio controllo sulla realtà»⁸⁰⁶. L'animazione che avviene sul palcoscenico della baracca permette allo spettatore di vivere ciò che in gergo tecnico si definisce opalizzazione, cioè «il riaffiorare del senso della realtà nell'adesione alla finzione»⁸⁰⁷. L'altalenare della coscienza, che avviene grazie all'opalizzazione, rappresenta uno dei motivi principali per il quale lo spettacolo dei burattini provoca piacere nel pubblico. Ciò che impedisce, invece, allo spettatore di immergersi completamente nella natura illusoria dello spettacolo è, poi, il burattino stesso.

«Il burattino arriva a provocare una soddisfazione ambivalente. In primo luogo, il burattino concentra il valore simbolico nelle sue espressioni; le modificazioni che fa subire alla percezione del tempo e dello spazio inducono la liberazione del pensiero soggettivo nello spettatore. In secondo luogo, rafforza l'attaccamento dello spettatore alla sua natura d'oggetto, anche se il burattino rimane un oggetto. È proprio questo aspetto ad impedire allo spettatore di lasciarsi totalmente intrappolare nella sua illusione. Il burattino è un mezzo privilegiato di proiezione soggettiva»⁸⁰⁸.

È necessario effettuare una breve riflessione anche riguardo la natura del mondo in cui i burattini si muovono. Il meccanismo della proiezione si manifesta facilmente nel burattino perché, a differenza del teatro, non è minacciato dalla presenza dell'attore.

⁸⁰⁴ R. Schön, Op. cit., 2002, p. 19.

⁸⁰⁵ A. Bagno, Intervista personale, 2017.

⁸⁰⁶ R. Schön, Op. cit., 2002, p. 19.

⁸⁰⁷ H. Jurkowski, Op. cit., p. 41.

⁸⁰⁸ R. Schön, Ivi, p. 22.

Schön nota che, proprio per la sua libertà in rapporto allo spazio e al tempo, il burattino è in grado di mettere in scena ciò che abitualmente appartiene al dominio del sogno o del fantastico. Il sogno, dunque, rappresenta anche la messa in scena dei desideri non espressi.

«Il burattino ha qualità imitatrici dell'essere umano; i fantasmi reali che si muovono nella baracca assumono, per lo spettatore, il senso di una rivelazione nel suo spirito, poiché permettono di accedere a zone del pensiero non abitualmente frequentate»⁸⁰⁹.

Se, dunque, il teatro dei burattini regala allo spettatore il piacere di vedere materializzato il proprio mondo interiore, la sua natura irreale lo obbliga a prendere la distanza dall'illusione che crea. Non perdersi completamente nell'illusione creata rappresenta un momento importante per la presa di coscienza di ciò che normalmente non può essere espresso. Parafrasando Bensky, inseguire l'imitazione del genere umano distrugge quel piacere che suscita il burattino perché «il burattino permette al sogno di prendere forma e di manifestarsi. È possibile, attraverso lui, interpretare “il mai espresso” e i sentimenti»⁸¹⁰. Il burattino permette, quindi, all'inespresso di esprimersi e al soggetto di riscoprirsi facilmente. Nell'animatore burattinaio, pertanto,

«bisogna ammettere l'esistenza di una sorta di muscolatura affettiva corrispondente alla localizzazione fisica dei sentimenti. [...] Questo significa [che nel teatro dei burattini, il burattinaio, deve] prendere coscienza del mondo affettivo, attribuendo però a questo mondo delle virtù che non sono quelle di un'immagine, ma comportano un significato materiale. [...] Conoscere il ritmo delle passioni, di questa sorta di tempo musicale che ne regola il battito armonico, ecco un aspetto del teatro cui da tempo il nostro moderno teatro psicologico ha sicuramente cessato di pensare»⁸¹¹.

Per concludere, il laboratorio-spettacolo con i burattini permette di introdurre in un contesto di didattica una pluralità di tempi affettivi che vanno ad inserirsi e a modificare il *timing* della progettazione e che avanzano oltre la temporalità lineare. Infatti, a tal

⁸⁰⁹ R. Schön, Op. cit., 2002, p. 23.

⁸¹⁰ R. D. Bensky, Op. cit., p. 71.

⁸¹¹ A. Artaud, *Le théâtre et son double*, Gallimard, Paris 1938, p. 242.

proposito, Mead⁸¹² sosteneva che nel teatro - nel nostro caso dei burattini- i componenti del gruppo sono sintonizzati su una temporalità completamente rivolta verso un evento che sta per avvenire e che è sempre continuamente imminente; prevale, quindi, una temporalità dell'evento e non la temporalità della classica scansione lineare del tempo; un tempo cairologico e non cronologico. Il “tempo dell'evento” permette di essere in una costante di apertura all'esperienza e in una situazione ricettiva sia per il singolo che per l'intero gruppo. L'educazione e la formazione, ebbene, viste attraverso la prospettiva della didattica laboratoriale del laboratorio-spettacolo di burattini, consentono di sperimentare un tempo diverso rispetto al classico tempo della didattica. Un tempo, per riprendere Foucault⁸¹³, eterocrono ed eterotropo, dove vengono meno l'ansia legata al dover realizzare prodotti, al voto o al compito; un tempo rivolto, invece, verso l'esperienzialità libera, unica, singolare ed irripetibile di ciascuno.

⁸¹² Cfr. G. H. Mead, *La voce della coscienza*, Jaca Book, Milano 1996.

⁸¹³ Cfr. Foucault M., *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, 1966, trad. it. (a cura di) E. A. Panaitescu, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, BUR Biblioteca Università Rizzoli, Segrate (Mi) 2016.

PER (NON) CONCLUDERE

LE POTENZIALITÀ DIDATTICHE DEL BURATTINO

Dimensione corporeo-cinestetica e cognitiva: circolarità nella didattica

Maria Montessori sosteneva che

«esiste uno stretto legame tra il lavoro manuale che si compie nella vita comune e la profonda concentrazione dello spirito. Per quanto a prima vista sembri che queste due cose siano opposte, in realtà esse sono profondamente unite, poiché l'una è la sorgente dell'altra. La vita dello spirito prepara in solitudine le forze occorrenti per la vita quotidiana. E, dal canto suo, la vita quotidiana, favorisce il raccoglimento mediante il lavoro ordinario. [...] Certamente qui sta la chiave di tutta la pedagogia: saper riconoscere gli istanti preziosi della concentrazione per poterli utilizzare nell'insegnamento del leggere, dello scrivere, del far di conto e, più tardi, della grammatica, dell'aritmetica, delle lingue estere, ecc. Del resto, tutti gli psicologi sono d'accordo nell'asserire che c'è una sola maniera d'insegnare: quella di suscitare nello studente il più profondo interesse e insieme una viva e costante attenzione. Si tratta, dunque, solo di questo: utilizzare l'intima forza del fanciullo per la sua educazione. È possibile ciò? Non è soltanto possibile, è necessario»⁸¹⁴.

Ecco che l'ammissione della valenza educativa del burattino, così come delle scienze definibili "motorie" - non viste solamente come ambito disciplinare, ma da un punto di vista trasversale- implica il superamento del dualismo cartesiano fra *logos* e *pathos* e questo ammette l'introduzione della corporeità nei processi di apprendimento, insegnamento e didattica. La presenza del burattino e di tutte le altre scienze che implicano la presenza del corpo⁸¹⁵ ha una storia culturale che ho ripercorso nei capitoli precedenti ed oggi - essendosi sviluppati nuovi itinerari di ricerca- viene ammessa una visione olistica del soggetto che ha legittimato la potenzialità didattica della "res

⁸¹⁴ M. Montessori, *Il bambino in famiglia* [1923], Garzanti, Milano 2018, pp. 37-39.

⁸¹⁵ Cfr. A. Borgogni, R. Farinella, *Le città attive. Percorsi pubblici nel corpo urbano*, FrancoAngeli, Milano 2017; A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Studium, Brescia 2020.

extensa". Non è sempre stato così, infatti, la corporeità, è stata per molto tempo messa in secondo piano rispetto alla "*res cogitans*" e questo ha avuto ripercussioni in ambito didattico. Infatti, è solo con l'Umanesimo e il Rinascimento che si assiste ad una nuova valutazione della dimensione globale e unitaria di corpo e anima e, conseguentemente, si sviluppano nuove metodologie di apprendimento e di insegnamento con l'obiettivo di potenziare lo sviluppo sia delle capacità cognitive che motorie. Numerosi sono gli Autori analizzati che riconoscono il valore didattico e pedagogico della corporeità. Rousseau, ad esempio, valorizza l'esperienza diretta di sé e del mondo del suo Emilio, secondo il paradigma educativo naturale; successivamente, Pestalozzi⁸¹⁶ e Fröebel⁸¹⁷ mediante i loro studi, riconoscono al corpo e ai sensi i primi strumenti di conoscenza della realtà fenomenica⁸¹⁸. Dewey⁸¹⁹, ad esempio, in contrapposizione alla didattica meramente trasmissiva propone un modello didattico basato sulle esperienze di gioco-lavoro vicine alla vita concreta dei bambini; o ancora - come si evince dalla citazione iniziale- Maria Montessori⁸²⁰ riconosce al corpo e alla manualità⁸²¹ il potere di promuovere le funzioni sensoriali e percettive. Successivamente, gli studi sulla pluralità delle intelligenze di Gardner⁸²² hanno, permesso alla dimensione corporeo-cinestetica di

⁸¹⁶ Cfr. J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, trad. it. (a cura di) E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1974.

⁸¹⁷ Cfr. F. Fröebel, *L'educazione dell'uomo e altri scritti* [1826], trad. it. (a cura di) A. Saloni, Carocci Firenze, 1967.

⁸¹⁸ Interessanti sono anche gli studi di Steiner e Dalcroze. Steiner, influenzato dalla filosofia della natura di Goethe, attraverso l'euritmica pedagogica attribuisce alle discipline del corpo e a quelle della mente pari dignità. Negli stessi anni si sviluppa l'euritmica di Dalcroze, nata nell'ambito dell'educazione musicale, il quale considera il corpo e il movimento alla base dei suoi principi educativi e, in linea con la pedagogia montessoriana, fa riferimento ad un apprendimento di autoeducazione e di conoscenza ed esplorazione di sé che punta alla formazione globale della persona. Cfr. R. Steiner, *Euritmia. Una presentazione, Antroposofica*, Milano 2006; J. Dalcroze, L. Di Segni-Jaffé, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Edt, Torino 2008.

⁸¹⁹ Cfr. J. Dewey, *Il mio credo pedagogico* [1897], trad. it. (a cura di) L. Borghi, La Nuova Italia, Firenze 1968.

⁸²⁰ Cfr. M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1962; M. Montessori, *La mente del bambino: mente assorbente*, Garzanti, Milano 1970.

⁸²¹ Si vedano anche gli studi di Piaget (secondo il quale l'azione motoria rappresenta una modalità costruttivista tipica della persona, capace di conoscere i luoghi, scandire i tempi e stabilire le relazioni) e di Le Boulch, il quale riprende le teorie dello sviluppo di Piaget, secondo cui l'apprendimento è conseguenza di un reciproco processo di adattamento e di azione del soggetto sull'ambiente.

⁸²² L'Autore riconsidera la relazione tra corpo, movimento e meccanismi cognitivi, contribuendo a creare una nuova prospettiva educativa delle scienze motorie. Cfr. H. Gardner, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.

entrare a pieno titolo nella didattica, secondo una visione olistica del soggetto sul piano relazionale, espressivo, corporeo, cognitivo ed emotivo. Inoltre, in didattica, un sempre maggior interesse si sta diffondendo verso il concetto di bello, «giacché la bellezza invita all'attività e al lavoro»⁸²³ e il burattino, come analizzato durante la riflessione sull'educazione al bello, è un ottimo oggetto da utilizzare per promuovere la dimensione estetica nei soggetti.

Nell'ultimo secolo è stato, dunque, possibile assistere, sul piano educativo, ad un paradigma fondato sul riconoscimento della relazione fra mente, corpo, ambiente e cognizione; a tal riguardo, si parla di una totale dignità del corpo nei meccanismi di conoscenza, di *embodied cognition*⁸²⁴. A tale riguardo, la conoscenza viene intesa come un processo attivo radicato nel corpo; da qui, emerge l'importanza delle attività corporee come potenziamento della didattica, in una visione olistica della persona, sia per l'insegnante che per lo studente. I movimenti, i sensi, i marcatori somatici⁸²⁵ e il corpo, pertanto, sono riconosciuti come acceleratori dei processi di apprendimento umano. Frith, a tal proposito, evidenzia come

«il mio corpo è un oggetto del mondo fisico. A differenza che con gli altri oggetti, però, io ho una relazione speciale con il mio corpo. In particolare, il mio cervello è parte del mio corpo. I neuroni sensoriali entrano direttamente nel mio cervello provenendo dalle varie parti del mio corpo. I neuroni motori compiono il percorso opposto: dal mio cervello a tutti i miei muscoli. [...] Io ho il controllo immediato di ciò che il mio corpo fa e non ho bisogno di fare congetture circa lo stato in cui esso si trova. Ho un accesso più o meno diretto a ciascuna parte del mio corpo ogni qualvolta ne ho bisogno»⁸²⁶.

Le teorie sopracitate, pertanto, trovano piena conferma anche nei recenti studi neuroscientifici, secondo i quali, «il corpo e le sue potenzialità di movimento e di azione non possono essere considerati come elementi passivi all'interno dei processi

⁸²³ M. Montessori, Op. cit., 1923, p. 50.

⁸²⁴ Cfr. E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989; G. Lakoff, M. Johnson, *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*, Basic Books, New York 1999; M. Merleau Ponty, *Phenomenology of perception*, Routledge, London 2002.

⁸²⁵ Cfr. A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

⁸²⁶ C. Frith, *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale* [2007], trad. it. (a cura di) M. Berlingeri, L. Guzzardi, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009, p. 77.

cognitivi; in particolare, gli studi più recenti indicano che la conoscenza concettuale è mappata nel nostro sistema senso-motorio»⁸²⁷. Interessante dire che,

«qualche tempo fa Peter Brook ha dichiarato in un'intervista che con la scoperta dei neuroni specchio le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre. Per il grande drammaturgo e regista britannico il lavoro dell'attore sarebbe vano se egli non potesse condividere, al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che loro stessi debbono continuare a creare. Su questa immediata condivisione il teatro avrebbe costruito la sua realtà e la propria giustificazione, ed è a essa che i neuroni specchio, con la loro capacità di attivarsi sia quando si compie un'azione in prima persona sia quando la si osserva compiere da altri, verrebbero a dare base biologica»⁸²⁸.

Il corpo diventa in questo modo il mezzo attraverso il quale è possibile descrivere il mondo, per cui tutte quelle informazioni provenienti dal sistema senso-motorio rappresentano gli elementi che danno significato al dominio astratto del pensiero⁸²⁹. Infatti,

«la valenza del corpo è ampiamente riconosciuta e consente di rappresentare quel veicolo emotivo che offre valore e senso alle azioni che compiamo, attivando processi attenzionali che si nutrono proprio grazie a questi stati somatici. Questi stessi valori che, grazie alle emozioni, vanno attribuiti alle azioni ed ai pensieri delineano come oggi sia importante inquadrare la

⁸²⁷ M. Sibilio, *Corpo e cognizione nella didattica*, in P. G. Rossi, P. C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017, p. 54. Si faccia riferimento anche ai recenti contributi didattici delle neuroscienze che considerano il corpo e l'interazione tra mente, corporeità ed emozioni come parte integrante dell'apprendimento. La scoperta dei neuroni specchio ha comportato dei cambiamenti sul piano della comprensione dei processi mentali e ha reso possibile una nuova concezione del sistema motorio. Si tratta, infatti, di neuroni che hanno funzioni sia sensoriali che motorie e che fanno pensare, se riferite all'uomo, ad un rapporto più diretto tra attività motoria e processi mentali come il pensiero e il linguaggio.

⁸²⁸ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 1.

⁸²⁹ L'approccio enattivo applicato alla didattica attribuisce valore alla struttura senso-motoria del corpo, di conseguenza, lavorando attraverso il corpo, si possono creare le condizioni per un processo didattico che anticipa le conseguenze dell'agire. Cfr. P. G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011.

capacità previsionale e la categorizzazione come processi legati direttamente al corpo e non isolati [...] ad esso»⁸³⁰.

Ecco che diventa possibile sostenere che la cognizione è il risultato dell'azione incarnata che co-evolve grazie all'interazione fra azione e conoscenza. Interessante anche il paradigma della semplicità di Berthoz⁸³¹, secondo il quale

«pensare significherebbe [...] attivare tutta una serie di meccanismi corporei che consentono di inibire, selezionare, immaginare, collegare, proiettare sul mondo le proprie ipotesi, le proprie intenzioni e i propri schemi interpretativi, prevedere e anticipare le conseguenze dell'azione, comparando e confrontando i dati delle esperienze passate con le azioni in corso»⁸³².

Corpo, azione e movimento, pertanto, hanno un valore formativo e favoriscono la costruzione della conoscenza poiché, specialmente in didattica, rappresentano modalità alternative che permettono di affrontare le sfide della modernità sia dal punto di vista cognitivo sia mediante l'aspetto cinestesico. Il riconoscimento delle potenzialità della corporeità⁸³³ e del suo rapporto con la relazione educativa, appunto per questo, trovano spazio nel sistema legislativo italiano e nei programmi scolastici. Nelle *Nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione del 2007*, viene ripensata l'esperienza del fare scuola anche consolidando l'importanza delle attività motorie. Infatti, nelle *Indicazioni*, corpo e movimento,

«promuovono la conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento. Contribuiscono, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere»⁸³⁴.

⁸³⁰ F. Gomez Paloma, *La Neuro didattica prende corpo*, in M. Sibilio (Ed.), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, Pensa, Lecce 2012, p. 138.

⁸³¹ Cfr. A. Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill Companies, New York 1998; A. Berthoz, *La semplicità*, Codice, Torino 2011.

⁸³² M. Sibilio, Op. cit., p. 60.

⁸³³ Cfr. I. Gamelli, Op. cit.

⁸³⁴ Cfr. AA. VV., *Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*, Le Monnier Firenze, 2007.

Le Indicazioni suggeriscono, altresì, di progettare percorsi motori in forma di laboratorio che, coerenti con i modelli pedagogici realizzati, possano «favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa»⁸³⁵. Anche nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione del 2012* viene specificato che

«le attività motorie forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione fisica è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive. Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace. La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza arricchendolo di stimoli sempre nuovi. L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile»⁸³⁶.

Nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione del 2018* la corporeità è vista come una disciplina di “cerniera” tra gli ambiti scientifici, espressivi, comunicativi, di cittadinanza e di relazione, culturali e affettivi. I risultati dell'indagine esposta nei capitoli precedenti evidenziano il bisogno dei docenti, degli educatori e degli studenti coinvolti, di una formazione più specifica nell'ambito dell'educazione alla corporeità - integrata nella formazione globale della persona; formazione nella quale il corpo rappresenta un facilitatore in grado di amplificare la cooperazione, l'interazione fra pratica e teoria,

⁸³⁵ Cfr. AA. VV., *Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione*, Op. cit., 2007.

⁸³⁶ Cfr. AA. VV., *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier Firenze, 2012.

l'inclusività e una conoscenza più approfondita verso se stessi e il mondo circostante⁸³⁷. A tal riguardo, tutto il mio progetto di Dottorato e la ricerca educativa condotta vedono una costante ibridazione fra autobiografia, metodologia e ricerca scientifica. Significativo è stato riflettere sul fatto che lo spazio, la voce e il corpo protagonisti del laboratorio e dello spettacolo dei burattini costituiscono, come sostenuto da Carlomagno⁸³⁸, dei dispositivi creati ambienti generativi di azioni in grado di sollecitare le varie forme di conoscenza⁸³⁹. Il burattino, mediante le relazioni tra pensiero e corpo, concorre proprio all'esperienza formativa e la arricchisce. Il ragionamento effettuato sul significato pedagogico e sulle potenzialità didattiche del burattino mi ha permesso di riflettere sul fatto che la relazione con l'oggetto animato rappresenta un esperire che crea e ricomponi atti e dispositivi. Il teatro dei burattini è l'arte della presenza⁸⁴⁰, «un atto generato dalle reazioni e dagli impulsi umani, dai contatti tra le persone. È sia un atto biologico che spirituale»⁸⁴¹. Proprio come accade tra docente e discente, burattinaio e spettatore rappresentano due co-agenti connessi che operando in una danza relazionale, permettono di

«percepire un'azione o l'intenzione che l'ha determinata - e comprenderne il significato - equivale a simularla internamente. Ciò consente all'osservatore di utilizzare le proprie risorse per penetrare il mondo dell'altro mediante un processo di modellizzazione che ha i connotati di un meccanismo inconscio, automatico e prelinguistico di simulazione motoria»⁸⁴².

⁸³⁷ Kuhn parla di didattica come di una scienza dell'insegnamento preparadigmatica. Cfr. T. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago 1962.

⁸³⁸ Cfr. N. Carlomagno, *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, in «Education Sciences & Society», 1/2020, pp. 346-359. L'articolo mi ha fornito interessanti spunti di riflessione e mi ha permesso di notare stimolanti connessioni fra lo studio condotto dell'Autrice e fra ciò che concerne teatro dei burattini in educazione e formazione. Varie citazioni di autori e passaggi ripresi nelle pagine seguenti sono tratti, infatti, proprio dall'articolo dell'Autrice.

⁸³⁹ A. Cascetta, L. Peja, *Ingresso a teatro: guida all'analisi della drammaturgia*, Le Lettere, Firenze 2003.

⁸⁴⁰ Cfr. P. Brook, *La porta aperta*, Einaudi, Torino 2005.

⁸⁴¹ J. Grotowski, *Le théâtre est une rencontre. Vers un théâtre pauvre*, L'Âge d'Homme, Lausanne 1967 pp. 55-56.

⁸⁴² V. Gallese, *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata in Culture teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*, Edizioni Carattere, Bologna 2007, p. 21.

Da questa citazione emerge come il vivere determinate esperienze renda possibile la comprensione diretta dell'azione altrui - pur mantenendo il ruolo di *magis* e di *minus*; infatti, viene superata la distinzione netta tra osservato e osservatore mediante un processo di corrispondenza motoria tra ciò che è agito e ciò che è percepito⁸⁴³. Il teatro dei burattini permette di realizzare un incontro generativo fra almeno due persone e qui emerge la sua funzione adattiva poiché «non può esistere senza il rapporto burattinaio/spettatore, senza la comunione diretta, “vivente” della percezione»⁸⁴⁴. Dunque, il burattino in didattica permette all'insegnante di alimentare la reazione di trasferimento e riorganizzazione con lo studente⁸⁴⁵, così come avviene fra burattinaio e spettatore. Durante il laboratorio e lo spettacolo di burattini, infatti, viene a prodursi una contaminazione emotiva⁸⁴⁶, che consente un “processo empatico”⁸⁴⁷ fra corpi, spazio e oggetti. Come analizzato precedentemente, tra burattino, burattinaio e spettatore viene a crearsi una relazione comunicativa triangolare, è poi «la condivisione dello stesso stato corporeo tra osservatore e osservato a consentire questa forma diretta di comprensione, che potremmo definire empatica»⁸⁴⁸. In didattica, partendo dall'assunto che «la cultura non si trasferisce, si incarna e si vive»⁸⁴⁹, per riprendere Carlomagno, è possibile sostenere che il docente porta la sua cultura, le sue abilità, competenze e conoscenze di fronte ai propri studenti, dove il suo «corpo in azione e i suoi alfabeti possono diventare il perno attorno al quale attivare quella *consonanza intenzionale* o *sintonizzazione interpersonale* che caratterizza le relazioni di reciprocità in didattica»⁸⁵⁰. A tal riguardo, burattino e didattica condividono

⁸⁴³ Si veda la teoria della base biologica dell'azione. Cfr. E. Frauenfelder, F. Santoianni, M. Striano, *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Bari 2004.

⁸⁴⁴ J. Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, L'Âge d'Homme, Lausanne 1967, p. 17.

⁸⁴⁵ Cfr. P. G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011. Rossi parla di *feedback* “vivente” di trasposizioni e regolazioni.

⁸⁴⁶ Cfr. A. Berthoz, *Vicariance (La): Le cerveau créateur de mondes*, Odile Jacob, Paris 2013.

⁸⁴⁷ *Ibidem*.

⁸⁴⁸ V. Gallese, *La molteplicità condivisa. Dai neuroni specchio all'intersoggettività*, in S. Mistura, (a cura di), *Autismo. L'umanità nascosta*, Einaudi, Torino 2006, p. 6.

⁸⁴⁹ P. C. Rivoltella, P. G. Rossi, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017, p. 95.

⁸⁵⁰ N. Carlomagno, Op. cit., p. 350.

«la complessità della ricerca educativa che implica una lettura e uno studio dell'insegnamento in grado di accogliere tutte le istanze che concorrono a una interpretazione dei possibili significati dell'esperienza didattica. Il docente nel suo agire professionale è infatti chiamato a svolgere non solo l'azione di insegnare nello spazio-tempo della situazione didattica, ma a riconsiderare che ogni suo atto sia frutto di una simulazione mentale, che gli faccia operare specifiche scelte sui metodi, sui materiali, sugli strumenti, sulle procedure di accertamento degli esiti, operando come un ricercatore⁸⁵¹, che agisce sul suo oggetto di ricerca in una forma ricorsiva. L'azione didattica incarna di fatto la cultura del docente, il suo *habitus*, la sua quotidiana esperienza e si manifesta nel corpo che agisce, nelle usanze e nelle posture di chi opera, nella capacità di generare comportamenti, una necessità sociale divenuta natura, trasformata in schemi motori e in reazioni corporee automatiche⁸⁵². Ogni azione corporea, si esplicita naturalmente nell'attore come forma sofisticata ed efficace della propria cognizione incarnata e dovrebbe analogamente esplicitarsi nel docente come un'azione corporea, che opera in un costante allineamento delle sue azioni con quelle di chi apprende, nel tempo-spazio della scena didattica. Tale visione dell'insegnamento, [...] definisce un profilo del docente e del discente come agenti costruttori di forme che incarnano le proprie azioni, esprimendo una capacità attoriale di agire nella scena didattica, ovvero di interpretare *nel* corpo e *attraverso* il corpo una varietà di forme che si traducono nella ricchezza dei suoi significati. Il teatro muove e si sostanzia su un agire corporeo consapevole, competente e responsabile, che si traduce nell'intenzionalità artistica di *essere* il personaggio, nell'incarnarlo in modo credibile a tal punto da coinvolgere lo spettatore; un agire corporeo consapevole, competente e responsabile, indispensabile al docente che dovrebbe operare nell'intenzionalità di rendere il *sapere sapiente* in *sapere insegnato* attraverso una trasposizione didattica⁸⁵³ efficace»⁸⁵⁴.

Da questa citazione tratta dallo studio di Nadia Carlomagno, emerge come l'azione didattica ha una componente artistica che si rivela nelle estensioni performative del suo operare. «In didattica le azioni comportano decisioni derivanti da elaborazioni endogene o da fenomeni e da ulteriori azioni esogene che prevedono azioni rispondenti a una modalità di operare e a uno scopo da perseguire»⁸⁵⁵; il teatro e il laboratorio dei

⁸⁵¹ Cfr. D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.

⁸⁵² Cfr. P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève 1972.

⁸⁵³ Cfr. E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

⁸⁵⁴ N. Carlomagno, Op. cit., pp. 350-351.

⁸⁵⁵ M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Morcelliana Editrice, Brescia 2020, p. 16.

burattini, rispetto l'azione didattica, genera l'incontro armonico tra la cultura e la storia dei personaggi, i corpi e le conoscenze. «Non vi è alcuna percezione del mondo che non fa riferimento in qualche modo al corpo che agisce»⁸⁵⁶ o ancora «ciò che accade nella percezione può essere compreso in termini di azione»⁸⁵⁷. Didattica e teatro dei burattini, pertanto, condividono un sottotesto corporeo che agisce prima dell'azione fisica e anticipa la presa di decisione intenzionale⁸⁵⁸ perché «in una civiltà dell'intelligenza astratta, la pratica teatrale forma uno spazio libero di eccitazione emotiva organica, cioè non mediata dalla scrittura o dall'immagine»⁸⁵⁹ e questo utilizzando mezzi verbali, non verbali, emotivi⁸⁶⁰ e cognitivi.

«Una delle sfide di una didattica è quella di saper agire interpretando, intravedendo nella figura del docente quella dell'attore e del regista, e in quella del discente, il protagonista attivo del processo di costruzione della sua conoscenza. L'orizzonte tra didattica e teatro è riconoscere il significato della presenza nel processo di insegnamento-apprendimento, focalizzando l'attenzione sul senso della presenza nello spazio-tempo della scena didattica, costituendo attraverso il proprio corpo una fonte di energia e di potere di interpretazione culturale»⁸⁶¹.

L'agire del burattinaio, così come l'agire dell'educatore, del docente, del pedagogo e di tutti coloro che operano nell'ambito dell'educazione e della formazione, come sosteneva Dewey è un agire mediante il *learning by doing*, oppure come sosteneva Stanislavsky, è un agire con esperienza. Teatro dei burattini e didattica, cioè, sono un processo trasformativo, sono corporeità, esperienze pluripercettive,

⁸⁵⁶ A. Berthoz, *La semplicità*, Codice Edizioni, Torino 2011, p. 63.

⁸⁵⁷ *Ibidem*.

⁸⁵⁸ Cfr. K. S. Stanislavskij, *Il lavoro dell'attore su sé stesso*, Laterza, Taranto 2008.

⁸⁵⁹ J. Pradier, *Ethnoscenologie les incarnations de l'imaginaire*, in «Teatro e Storia» n. 35, 2014, p. 116.

⁸⁶⁰ «Senza emozioni non c'è una adeguata elaborazione delle cose apprese e forse nemmeno apprendimento». E. Boncinelli, *Il cervello, la mente e l'anima*, Mondadori, Milano 1999, p. 14.

⁸⁶¹ N. Carlomagno, Op. cit., p. 353.

conoscenza incarnata, «cultura in azione»⁸⁶², emozione e razionalità nella co-azione, emozionalità e riflessione⁸⁶³. Il compito degli educatori

«si è fatto assai più delicato e più serio. Dipende da lei [Montessori si riferisce alla “maestra”] se il bimbo troverà la sua via verso la cultura e la perfezione o se tutto andrà distrutto. La cosa più difficile è far capire alla maestra che, perché il bimbo progredisca, ella deve eclissarsi e rinunciare ai diritti che prima le spettavano. [...] In compenso la sua azione indiretta dev’essere assidua: deve preparare con piena conoscenza di causa l’ambiente, disporre il materiale didattico a ragion veduta e introdurre con ogni cura il bimbo ai lavori della vita pratica»⁸⁶⁴.

Introdurre nel contesto classe il burattino permette all’insegnante di superare il concetto di didattica trasmissiva e valorizzare anche il corpo⁸⁶⁵.

«L’attorialità consegna all’esperienza formativa e alla didattica una modalità di favorire apprendimenti vivi basati sul principio di continuità dell’esperienza⁸⁶⁶ favorendo l’educabilità umana come “una potenzialità concreta che trova i suoi strumenti proprio nei processi di comunicazione e negli scambi esperienziali interattivi, che garantiscono il rapporto con l’ambiente e con gli altri individui”⁸⁶⁷. [...] La comunicazione dell’attore, attraverso i codici verbali e non verbali, agisce elaborando nell’azione tutti gli spazi dell’emozione e della percezione, ovvero la capacità di “essere il proprio corpo”⁸⁶⁸ e percepire di “avere un corpo”⁸⁶⁹, di andare oltre la propria forma corporea, allineare il corpo alla parola nell’interpretazione del personaggio, come

⁸⁶² P. C. Rivoltella, *Corpi in situazione: presupposti neuroscientifici e drammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti*, in P. Magnoler, A. Notti, L. Perla, (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2017, p. 95.

⁸⁶³ Cfr. D. Schön, *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983, trad. it. (a cura di) A. Barbanente, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999.

⁸⁶⁴ M. Montessori, Op. cit., 1923, pp. 39-40.

⁸⁶⁵ Evolversi, cioè, dal modello *top down* al modello *bottom-up* dove la conoscenza si manifesta mediante, attraverso e con il corpo. A riguardo, si veda il corpo vivo dell’esperienza. Cfr. M. Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London 1962.

⁸⁶⁶ Cfr. J. Dewey, *Esperienza e educazione* [1838], trad. it. (a cura di) E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1949.

⁸⁶⁷ E. Frauenfelder, *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?*, Sezione Rth Brain Education Cognition, Napoli 2018, p. 4.

⁸⁶⁸ Cfr. M. Merleau-Ponty, Op. cit.

⁸⁶⁹ Cfr. H. Plessner, *I gradi dell’organico e l’uomo: un’introduzione all’antropologia filosofica*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

avviene nell'interpretazione scenica. Tale modalità di espressività umana, quando agisce nella didattica, diviene "un modo originario per venire a capo del fatto di abitare in un corpo e contemporaneamente di avere un corpo"⁸⁷⁰ agendo su se stessi e sugli altri attraverso la percezione e l'uso cosciente di un proprio corpo, che diviene l'elemento generatore di un processo di significazione. L'efficacia della comunicazione anche in didattica, come in teatro, si sostanzia innanzitutto nell'aver consapevolezza dell'uso del proprio corpo in relazione allo spazio e agli altri corpi. Per l'insegnante è importante riscoprire la natura drammaturgica e performativa della comunicazione didattica, saper usare il corpo in situazione, saper stare in scena: da questo dipende in larga parte la gestione della classe con i problemi ad essa connessi - l'attenzione, il rumore, la disciplina»⁸⁷¹.

Carlomagno, prosegue sostenendo che il corpo in azione in didattica diventa dispositivo d'interazione della persona con l'ambiente circostante, il fulcro connettivo di un processo mimetico e adattivo dove *magis* e *minus* allenano le proprie capacità e sviluppano funzioni e abilità. Stare in classe, o assistere allo spettacolo dei burattini implica un sostare con il corpo, con la mente e con il cuore. In tale prospettiva, il teatro dei burattini

«è il luogo protetto dell'immaginario, delle emozioni profonde, della sperimentazione, della possibilità, del come se, che tutto permette nella sua non definitività, e dove tutto è reversibile; [...] è il luogo delle relazioni, ambito terapeutico e socializzante per sua natura nel teatro/rito odierno nascono le idee - il nuovo- si progetta il cambiamento del sé e della società»⁸⁷².

Burattino e didattica, pertanto, condividono una comunicazione che coinvolge «il corpo nella sua pratica fisica, cognitiva, sensoriale ed emotiva, e [permettono di] vivere momenti in cui ognuna persona possa vivere la propria individualità in relazione agli altri e al contesto in cui si trova»⁸⁷³.

⁸⁷⁰ V. Gallese, *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, in «Rivista di Psicoanalisi», LIII (1), 2007, p. 197.

⁸⁷¹ N. Carlomagno, Op. cit., p. 355.

⁸⁷² A. Pontremoli, *Teorie e tecniche del teatro educativo sociale*, Utet, Milano 2005, p. 17.

⁸⁷³ G. Benvenuto, D. Stella, E. Viti, *Danzare, riflettere, apprendere*, in «Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices», 3 (1), 2018, p. 96.

«L'insegnamento, se è scientificamente una tipologia di azione umana corrispondente alle azioni sceniche, quando incontra altri luoghi dell'azione, della comunicazione, dell'emozione e dell'espressione si riflette in quei luoghi, ne assorbe l'energia ed i significati, arricchisce il patrimonio delle azioni di elementi potenti e permanenti. D'altro canto, l'arte scenica, quando riflette su se stessa, oltre il cerchio magico degli addetti ai lavori, ovvero attori, registi, operatori, tecnici, critici, si riconosce come una opportunità che supera le sue stesse originarie funzioni, diventa un dispositivo efficace che opera con modalità inusuali ed imprevedute e con una capacità di impatto straordinaria»⁸⁷⁴.

L'incontro tra teatro dei burattini e didattica, in conclusione, costituisce un'area della ricerca educativa e una stimolante attività per potenziare la connessione fra pratica, teoria, esperienza, emotività, corporeità, aspetto cognitivo e relazione fra almeno due persone unite nello spazio e nel tempo.

Successivamente, interessante e proficuo è stato riflettere sul fatto che il burattino è un dispositivo in grado di trasmettere i valori della cultura di riferimento e la questione della lingua - a tal riguardo - costituisce un tema di valore assoluto nel processo della scolarizzazione. Il burattino, spesso, si esprime in dialetto. Come sosteneva Lombardo Radice il dialetto a scuola è stato sia censurato tra i banchi a favore della lingua italiana - giudicato una lingua "cattiva" e "imbrattante"- sia è diventato una strategia didattica, una lingua ponte e risorsa comunicativa degli alunni e punto di partenza per una comparazione linguistica naturale⁸⁷⁵. Far parlare a Gioppino, il dialetto bergamasco - o agli eroi della baracca i propri dialetti locali- e fargli portare in scena le tradizioni dialettali e folkloriche permette al pubblico di sviluppare l'identità nazionale come somma delle identità locali⁸⁷⁶.

⁸⁷⁴ N. Carlomagno, Op. cit., p. 356.

⁸⁷⁵ Sulle due tendenze, L. Serianni, *Il primo Ottocento. Dall'età giacobina all'Unità*, in F. Bruni (a cura di) *Storia della lingua italiana*, Il Mulino, Bologna 1989 e Id., *Saggi di storia linguistica italiana*, Morato, Napoli 1989. In generale, sul dialetto a scuola, P. Bianchi, *Dialetti e scuola*, in M. Cortelazzo et al. (a cura di), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, Torino, UTET 2002, pp. 977-995.

⁸⁷⁶ Cfr. S. Cavazza, *Piccole patrie. Feste popolari tra regione e nazione durante il fascismo*, Il Mulino, Bologna 1997. Sul rapporto locale-nazionale in Lombardo Radice si veda, C. Scaglioso, *Il concetto di comunità in pedagogia tra storia e progetto*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando Editore, Roma 1993, II, p. 131.

«Il popolo analfabeta ha una cultura; il popolo anzi è maestro prima di andare a scuola; ha una cultura che è fede, che è sapienza tramandata. [...] Ha una sua letteratura poetica, mirabile di freschezza [...]. Ha un'arte che esprime in canti e canzoni popolari [...]. Il popolo ha una voce che noi dobbiamo raccogliere»⁸⁷⁷.

«Nel dialetto c'è un'anima che ha avuto ed ha atteggiamenti suoi, vivaci e originali»⁸⁷⁸.
Esso ha una valenza artistica e poetica; è una lingua semplice e istintiva che consente alla persona di esprimersi «originalmente avendo chiara coscienza del proprio mondo spirituale»⁸⁷⁹. La “pedagogia folklorica” di Lombardo Radice è oggi quanto mai più che attuale poiché, dando valore al dialetto - affinato sulla baracca grazie alle parole dei burattini- diventa uno strumento didattico attuale. L'educazione linguistica e narrativa, nell'ottica della didattica viva, son aspetti fondanti dello sviluppo cognitivo. Pertanto,

⁸⁷⁷ Discorso ai maestri di Firenze, 24 febbraio 1924, in Id., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, ripreso poi in Id., *Didattica viva*, Op. cit., pp. 223-225. Sull'idea di Lombardo Radice di derivare la cultura *per* il popolo da una cultura *di* popolo si veda I. Picco, *Giuseppe Lombardo- Radice*, Op. cit., pp. 87 e sgg., specie p. 91.

⁸⁷⁸ Ivi, p. 184.

⁸⁷⁹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Op. cit., p. 167. Qui e altrove si osservino le analogie con quanto scriveva già nel 1906, prima ancora di conoscerlo e diventare sua moglie, la maestra di Fiume Gemma Harasim nel suo trattatello *Sull'insegnamento della lingua materna*, Tip. Novak, Fiume, recensito sulla «Critica» di Benedetto Croce. «Ogni espressione [del bambino] - Lombardo Radice dice- è una chiarificazione interiore, uno sforzo. Spesso la sua lingua ha scorci interessantissimi per l'adulto che la osserva, sentendone lo sforzo creativo; quando una parola gli manca, ne inventa una, rapidamente, come può, secondo lo spirito della lingua che già parla (la *sua*) e che gli serve ottimamente per essere inteso da chi vive con lui. La inventività linguistica del bambino è cosa cui purtroppo noi signori adulti trascuriamo [...]; ma è di una ricchezza che supera di gran lunga la stima che comunemente si ha del bambino. [...] Ora il dialetto, per la sua limitatezza ed intimità, è molto più vicino all'anima del fanciullo che non la lingua letteraria; se il bambino vive in un ambiente linguistico dialettale - come accade in quasi tutte le famiglie del popolo - non dobbiamo considerare la cosa come una disgrazia. È così. Ogni volta che lo scolaro parla il suo dialetto, egli è più a posto come bambino. Ce ne accorgiamo dalla scioltezza e agilità del suo discorrere. Fra loro i bambini parlano novantacinque su cento il dialetto; i bambini *giuocano* in dialetto, non in italiano; e noi sentiremmo qualche cosa di falso in bambini che ci venissero rappresentati a toscaneggiare nei giuochi». G. Lombardo Radice, *Il dialetto e il folklore nella scuola*, Op. cit., p. 16. Cfr. Id., *Lezioni di didattica*, Op. cit., p. 184, nota 1.

«la tradizione popolare [...] perenne educatrice nel popolo [...]; per la grande letteratura che ha dato, in ogni tempo, mirabili opere di poesia, di fede, di scienza, accessibili appunto perché grandi, agli umili»⁸⁸⁰.

Fondamentale, poi, è stato riflettere sull'importanza che la narrazione ha sia per la pedagogia quanto per lo spettacolo e il laboratorio dei burattini. La narrazione è una modalità che l'uomo attua per conferire significato all'esperienza che vive; una delle forme più rilevanti e arcaiche mediante la quale viene attribuito un senso alla realtà e, conseguentemente, vengono poste le basi per l'identità sia del soggetto che della comunità. Analizzando l'etimologia, "narrazione", deriva dal latino *narràre*, contrazione di *gnarigàre*, che trova il suo fondamento nella radice *gna-* (rendere noto, conoscere) e nella parola *igàre* per *agere* (fare, agire). Emerge che tale termine connette due dimensioni fondamentali - analizzate nel corso della ricerca- la dimensione della conoscenza e quella dell'azione, rappresentando la connessione (non per forza di cose simultanea) dell'atto linguistico⁸⁸¹ con la conoscenza generata dall'astrazione derivante. Scrivere testi per gli spettacoli dei burattini e, conseguentemente, narrarli, permette di riflettere anche sul fatto che la

«possibilità insita nella scrittura⁸⁸² aumenta le potenzialità di analisi, di misurazione, di memoria e di trattenere aspetti e caratteristiche sempre più vasti dell'esperienza, ma, allo stesso tempo, amplia l'astrazione e il distacco dalla realtà concreta. Per questa ragione, la forma preferita di apprendimento per le culture a oralità primaria è l'apprendistato⁸⁸³. Una forma di apprendimento che si fonda sull'esperienza, sull'imitazione di ciò che viene percepito e sulle parole "in presenza" che generano e orientano comportamenti. In termini pedagogici, in una cultura a oralità primaria sarebbe

⁸⁸⁰ *Orari, programmi e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, determinati con ordinanza ministeriale 11 novembre 1923, in «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione pubblica», 22 novembre 1923, n. 51, Premessa.

⁸⁸¹ Sia il discorso parlato che scritto.

⁸⁸² W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* [1982], trad. it. (a cura di) A. Calanchi, Il Mulino, Bologna 1986, p. 27.

⁸⁸³ Sulla valenza pedagogica dell'apprendistato come forma di apprendimento integrale che si fonda sull'imitazione, si veda G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 83-84. Sul tema dell'alternanza formativa A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020. L'alternanza formativa viene considerata non tanto come una metodologia che si può realizzare in singoli processi di tirocinio, apprendistato o laboratorio, ma come un principio generale della pedagogia che riflette su coloro che educano e sono educati e su coloro che formano e sono formati.

più immediata l'applicazione del principio dell'alternanza formativa e la possibilità di connettere la teoria e la pratica⁸⁸⁴. Per la generazione di ciò che chiamiamo esperienza umana, poiché è proprio attraverso il suono della voce che l'essere umano ha la possibilità di distanziarsi dal costante fluire della nuda vita⁸⁸⁵ e di prendere consapevolezza dell'esistenza di un residuo di ciò che è accaduto, che lascia traccia nella memoria individuale e costituisce l'origine della coscienza»⁸⁸⁶.

La configurazione interna della parola accorda l'*epoché*, la sospensione del reale, la quale genera una nuova realtà fra il soggetto che parla e la realtà fisica e temporale⁸⁸⁷; l'esperienza ha una «struttura pre-narrativa»⁸⁸⁸ e l'apprendimento umano è il risultato di un movimento equilibrato e circolare fra teoria e pratica. Come abbiamo avuto modo di riflettere, la vita di ciascuna persona è strutturata secondo un intreccio di esperienze,

«ossia di tracce di ciò che ognuno percepisce, che restano e formano la coscienza individuale. Questo insieme complesso di percezioni del reale lascia segni e assume un significato proprio attraverso la narrazione, nel momento in cui un suono inizia ad avere un senso per chi lo pronuncia e per chi lo ascolta»⁸⁸⁹.

Per ritornare ai testi narrati dai burattini, dunque, è possibile sostenere come le parole creino un legame fra chi la pronuncia, chi la ascolta e la realtà che esprimono; allo stesso modo, scrivere rappresenta la narrazione dell'esperienza. Bertagna, a riguardo, afferma che

«ogni esperienza ed esistenze umane sono cammino e percorso: tempo e intreccio. Ma ogni esperienza ed esistenza si rivelano per quello che sono solo nel discorso, nella trama delle parole

⁸⁸⁴ P. Ricœur, *Che cos'è un testo?* [1970], trad. it. (a cura di) G. Grampa, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989, p. 136.

⁸⁸⁵ Sul tema della nuda vita come pura sopravvivenza nel fluire della realtà si veda G. Agamben, *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone. Homo sacer*, Bollati Boringhieri, Torino 1998, pp. 124-125. Sul ruolo della parola come auto-afezione del soggetto, si veda G. H. Mead, *Mente, sé e società* [1934], Giunti, Milano 1966.

⁸⁸⁶ A. Potestio, *Narrazione ed esperienza educativa. Una riflessione pedagogica*, in «Rassegna di pedagogia. Pädagogische umschau», LXXVIII, 1-2, Gennaio- Giugno 2020, pp. 51-52.

⁸⁸⁷ Cfr. C. Sini, *La materia delle cose. Filosofia e scienza dei materiali*, Cuem, Milano 2004, p. 7.

⁸⁸⁸ P. Ricœur, *Tempo e racconto* [1983], trad. it. (a cura di) G. Grampa, vol. 1, Jaca Book, Milano 2016, p. 121.

⁸⁸⁹ A. Potestio, Op. cit., p. 55.

che le narrano. Il rinvio all'intreccio e alla fluidità delle parole si rende, quindi, necessario proprio perché l'esperienza e l'esistenza umane non sono mai "ferme" e anche perché esse non sono neppure mai riconducibili ad una mera concatenazione lineare di cause ed effetti, ma sempre a un aggrovigliato gomito di vortuose digressioni più o meno involontarie quali solo l'invenzione letteraria è in grado di evocare, con la sua immaginazione, con la parola, appunto, discorsiva, e non categoriale»⁸⁹⁰.

L'esperienza⁸⁹¹ è inesauribile; l'uomo non può pretendere di restituirla completamente con la parola⁸⁹². Il linguaggio non potrà mai avere la padronanza completa dell'esperienza; pertanto, il fine della narrazione non è consentire - mediante il passaggio dell'esperito alle categorie linguistiche- all'uomo di dominare la propria esperienza ma di dilatare il fluire del reale. La valenza del burattino e dei testi da lui narrati trovano collocazione in questo ragionamento poiché, per riprendere le parole di Potestio, i testi costituiscono il modo tipico delle nostre società di narrare l'esperienza amplificano il potere dei segni.

«Dato che la vita è sconcertante per lui, il bambino ha un bisogno ancora maggiore di poter acquisire la possibilità di comprendere se stesso in questo complesso mondo con cui deve imparare a venire a patti. Per poterne essere capace deve essere aiutato a trarre un senso coerente dal tumulto dei suoi sentimenti. Egli ha bisogno di idee sul modo di dare ordine alla sua casa interiore, per poter creare su questa base l'ordine della sua vita. [...] Il bambino trova questa specie di significato attraverso le fiabe»⁸⁹³,

le storie o le leggende di cui i burattini si fanno portavoce. Ecco che Bruno Bettelheim prova a dare una risposta capace di collegare quanto appena affermato con tutta la ricerca presentata. Le storie scritte per i burattini - e da essi narrate- consentono la

⁸⁹⁰ G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 53.

⁸⁹¹ Cfr. H. G. Gadamer, *Bildung e umanesimo*, (a cura di) G. Sola, Il Nuovo Melangolo, Genova 2012; P. Levrero, *Pedagogia della storia*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2017.

⁸⁹² G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1978, p. 49.

⁸⁹³ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* [1976], trad. it. (a cura di) A. D'Anna, Feltrinelli, Milano 2013, p. 11.

dilazione dell'esperienza poiché rappresentano una traccia reale di ciò che accade; una traccia che permette al soggetto di vivere esperienza in assenza di colui che le ha esperite o scritte e in tempi diversi. La letteratura, infatti, amplia sia la memoria individuale sia quella sociale. Come sostenuto da Simone Weil, narrare rappresenta una modalità di analisi sia su se stesso che sulla realtà; in secondo luogo, seppur il contesto esterno di cui si parla non è solitamente presente nell'atto di scrittura, lettura o ascolto, è compito del lettore/spettatore ricostruirlo, applicando le sue categorie ermeneutiche e connettendo luoghi ed eventi passati con il suo presente. Compito ermeneutico del lettore e dello spettatore è ricostruire il contesto, la realtà esterna e l'esperienza nella sua integralità, poiché si genera una dilazione rispetto alla realtà e ciò costruisce connessioni e tessuti nel fluire del reale. Infatti,

«la lettura è come l'esecuzione di una partita musicale; segna la realizzazione, la messa in atto delle possibilità semantiche del testo. [...] Interpretare, come abbiamo detto, è appropriarci *hic et nunc* dell'intenzione del testo. [...] Ma ciò che abbiamo detto sulla semantica profonda del testo alla quale rimanda l'analisi strutturale, ci invita a comprendere che l'intenzione o lo scopo del testo non è, primariamente, l'intenzione presunta dell'autore, il vissuto dello scrittore nel quale potremmo trasferirci, ma ciò che il testo vuole dire a chi è disposto a obbedire alla sua ingiunzione»⁸⁹⁴.

Pensando a quanto appena affermato rapportato al mondo dei burattini, non è possibile non effettuare un collegamento diretto alle parole di Bruno Bettelheim,

«i profondi conflitti interiori che traggono origine dai nostri impulsi primitivi o dalle nostre violente emozioni sono tutti negati in gran parte della moderna letteratura per l'infanzia, e quindi il bambino non viene aiutato ad affrontarli. Ma egli è soggetto a disperate sensazioni di solitudine e d'isolamento, e spesso soffre di un'ansia mortale. Il più delle volte, è incapace di esprimere questi sentimenti a parole, o può farlo soltanto in modo indiretto: paura del buio, o di qualche animale, ansie circa il suo corpo. Riconoscere queste emozioni nel proprio figlioletto è motivo di disagio per un genitore, e quindi egli tende ad ignorarle, oppure minimizza queste paure come espressione della propria ansia, credendo di poter coprire in questo modo le paure del bambino. La fiaba, invece, prende molto sul serio le ansie e i dilemmi esistenziali e s'ispira

⁸⁹⁴ B. Bettelheim, Op. cit., pp. 148-151.

direttamente ad essi: il bisogno di essere amati e la paura di non essere considerati, l'amore della vita e la paura della morte. Inoltre, la fiaba offre soluzioni in modi che il bambino può afferrare in base al proprio livello intellettuale. Per esempio, le fiabe pongono il problema del desiderio di vita eterna concludendo talvolta: "Se non sono ancora morti, sono ancora vivi". L'altra conclusione - "E vissero felici per sempre" - non fa credere per un solo istante al bambino che la vita eterna sia possibile. Essa indica però quale è l'unica cosa che può farci sopportare gli angusti limiti del nostro tempo su questa terra: la formazione di un legame veramente soddisfacente con un'altra persona. Le fiabe insegnano che quando si è giunti a questo si è arrivati al massimo di sicurezza emotiva nella vita, e di durata di una relazione che sia alla portata dell'uomo; e soltanto questo può dissipare la paura della morte. Se una persona ha trovato il vero amore adulto, dice inoltre la fiaba, non ha bisogno di desiderare la vita eterna. [...] Una visione non informata della fiaba vede in questo finale un irrealistico appagamento di un desiderio, perdendo completamente l'importante messaggio che essa comunica al bambino. Queste fiabe gli dicono che formando una vera relazione interpersonale l'individuo sfugge all'angoscia di separazione che l'ossessiona (e che prepara la scena per molte fiabe, anche se viene sempre risolta alla fine della storia). Inoltre, dice la storia, questo finale non è reso possibile, come il bambino desidera e crede, dall'aggrapparsi eternamente alla madre. Se cerchiamo di sfuggire all'angoscia di separazione e all'angoscia di morte tenendoci disperatamente aggrappati ai nostri genitori, non potremo che essere crudelmente costretti ad uscire da questa stretta, come avvenne a Hänsel e Gretel. Soltanto uscendo nel mondo l'eroe della fiaba (il bambino) può trovare se stesso; e quando trova se stesso trova anche l'altra persona con cui potrà vivere felice per il resto dei suoi giorni, cioè senza dover più provare l'angoscia di separazione. La fiaba è orientata verso il futuro e guida il bambino - in termini che egli può comprendere sia nella sua mente conscia, sia in quella inconscia- aiutandolo ad abbandonare i suoi desideri infantili di dipendenza e a raggiungere una più soddisfacente esistenza indipendente»⁸⁹⁵.

Il lettore, o nel nostro caso lo spettatore, può, pertanto connettere integralmente la dimensione riflessiva, percettiva ed empirica, collegando al suo presente l'esperienza dell'autore ed in questo modo arricchendosi. La letteratura e la narrazione, presentando una relazione seppur non in presenza di autore-lettore / autore-pubblico, agiscono sul singolo uomo. Le fiabe, le favole e leggende narrate dai burattini, sono educative,

⁸⁹⁵ B. Bettelheim, Op. cit., p. 16.

poiché, il soggetto, «trova le sue proprie soluzioni, meditando su quanto la storia sembra implicare nei suoi riguardi e circa i suoi conflitti interiori in quel momento della sua vita. [...] Il proposito della fiaba non è quello di comunicare utili informazioni circa il mondo esterno, ma di chiarire i processi interiori che hanno luogo in un individuo»⁸⁹⁶. L'utilizzo della narrazione, quindi, non può essere un dispositivo puramente descrittivo o astratto di un determinato fenomeno e questo è un elemento condiviso con il sapere pedagogico. Per chiudere il cerchio del ragionamento iniziato nelle prime pagine di questo lavoro,

«la pedagogia, al contrario della sociologia, psicologia, antropologia che sono fondate sul termine *logos* (studio, analisi, ragionamento su qualcosa), deriva da *pais* (figlio) e da *agogé* (dal verbo greco *agein*, condurre e guidare qualcuno verso la piena manifestazione delle proprie potenzialità). La finalità della riflessione pedagogica è l'indagine sui processi singolari degli uomini che si educano e sono educati attraverso una relazione con almeno un altro essere umano»⁸⁹⁷.

Pedagogia e laboratorio dei burattini, grazie a questa citazione, capiamo che condividono anche lo studio delle biografie dei soggetti; infatti, non è possibile semplificare i soggetti, così come non è produttore «ridurli a singole parti né alla somma delle loro parti illuminate e contabilizzate da tutte le “scienze dell'educazione e/o della formazione” possibili»⁸⁹⁸. Pedagogia e laboratorio - spettacolo dei burattini partecipano, pertanto, alla considerazione della dimensione idiografica e trasformativa fondata sulla consapevolezza che ogni esperienza umana è basata sulla connessione tra pratica e teoria, così come sulla percezione e riflessione che è inesauribile e singolare. Ecco che è stato fondamentale riflettere sul principio dell'alternanza formativa, principio

«che si fonda sul tentativo di trovare equilibrio, anche se sempre instabile e precario, tra le dimensioni differenti ma intrecciate che compongono ogni singolo essere umano: corpo e

⁸⁹⁶ B. Bettelheim, Op. cit., p. 29.

⁸⁹⁷ A. Potestio, Op. cit., 2020, pp. 59-60.

⁸⁹⁸ G. Bertagna, Op. cit., 2018, p. 35.

mente, concreto e astratto, percezione e riflessione. Solo attraverso il movimento alternato di percezione e riflessione l'essere umano può riconoscere le proprie potenzialità e mostrarle»⁸⁹⁹.

Effettuare una riflessione che consideri la valenza educativa e formativa del burattino, significa tenere in considerazione il principio pedagogico dell'alternanza formativa e della narrazione⁹⁰⁰; infatti,

«si sa da Aristotele a Ricœur che il racconto, l'epopea, il mito, la tragedia, il romanzo, il teatro, la commedia, il melodramma, il cinema, la *fiction* televisiva, le *soap opera* ecc., insomma tutte le varie forme di letteratura, sono imitazioni dell'itinerario che gli uomini sono chiamati a percorrere per connettere ad una qualche unità perfetto, imperfetto e futuro e per passare, nella loro vita, dalla scelta all'azione sul piano personale e storico-sociale»⁹⁰¹.

Le storie narrate dai burattini, in conclusione, partendo dall'esplorazione della realtà - pur nella consapevolezza dell'impossibilità di cogliere pienamente l'esperienza degli uomini- proseguono servendosi delle regole del linguaggio, aprendosi all'orizzonte del futuro e del possibile senza imprigionarsi in nessuna categorizzazione logica rigorosa. A tal riguardo, «lo spirito del romanzo è lo spirito della complessità. Ogni romanzo dice al lettore: "le cose sono più complicate di quanto tu pensi". È questa l'eterna verità del romanzo, sempre meno udibile, però, nel frastuono delle risposte semplici e rapide che precedono la domanda e la escludono»⁹⁰².

La narrazione asserisce che vi è sempre una possibilità altra di raccontare l'esperienza. Una possibilità altra che cerca di mostrare gli aspetti che ancora sono nascosti e non ancora giunti alla consapevolezza di chi narra e di chi ascolta.

⁸⁹⁹ A. Potestio, Op. cit., 2020, p. 60.

⁹⁰⁰ La narrazione, la parola e il segno scritto generano - come sostiene Ricœur- la dilatazione che permette il riconoscimento delle estasi temporali. Sulla valenza della narrazione in educazione cfr. M. Dallari, *Lo specchio e l'altro*, La Nuova Italia, Firenze 1990; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996; M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma 1999; G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, La scuola, Brescia 2000; F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002; P. Sposetti, G. Szpunar, *Narrazione ed educazione*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2016.

⁹⁰¹ Ivi, p. 53.

⁹⁰² M. Kundera, *L'arte del romanzo* [1986], Adelphi, Milano 1988, pp. 35-36.

«Il contenuto dell'inconscio è nel contempo estremamente nascosto e familiare, oscuro e irresistibile, e crea la più forte ansia e insieme la più grande speranza. Non è legato a un particolare momento o località o sequenza di eventi definita come logica dalla nostra razionalità. Senza che ce ne accorgiamo, l'inconscio ci riporta ai periodi più remoti della nostra vita. I luoghi strani, antichissimi, remotissimi e nello stesso tempo ben noti descritti nelle fiabe suggeriscono un viaggio nell'interno della nostra mente, nei reami dell'inconsapevolezza e dell'inconscio. La fiaba si lancia da un inizio semplice e banale verso eventi fantastici. [...] Dopo aver fatto viaggiare il fanciullo in un mondo meraviglioso, alla fine la storia lo riconduce alla realtà, e in un modo molto rassicurante. [...] Alla fine della storia l'eroe torna alla realtà: una realtà felice, ma priva di magia. Come noi ci risvegliamo ricaricati dai nostri sogni, meglio disposti ad affrontare i compiti della realtà, così la storia termina con l'eroe che torna, o è fatto ritornare, al mondo reale, molto più in grado di affrontare la vita. Recenti ricerche sul sogno hanno mostrato che una persona privata della possibilità di sognare, anche se non privata del sonno, è menomata nella sua capacità di misurarsi con la realtà; essa comincia a manifestare turbe emotive perché non può elaborare in sogni i problemi inconsci che lo turbano»⁹⁰³.

La narrazione, non essendo un orizzonte unitario, ma un tessuto complesso e intrecciato, permette di vivere quello che don Milani⁹⁰⁴ definiva *I care*, poiché la sua forza consiste nella capacità di connettere pratica e teoria, passato e futuro, riflessione e percezione in una visione olistica e circolare del soggetto. Per concludere è possibile affermare che

«la letteratura può diventare, quindi, lo strumento migliore per raccontare i diversi aspetti e potenzialità che caratterizzano l'esperienza e, in questo modo, rappresenta una possibilità feconda, in particolare per la pedagogia, per narrare il cammino tragico, unico, irripetibile e unitario di ogni essere umano. Lo sforzo ermeneutico del lettore è la tensione che appartiene a ogni essere umano che si educa/forma, in quanto l'atto di ricostruzione del contesto esperienziale a partire dal rimando segnico permette, attraverso l'immaginazione e l'invenzione, la trasformazione di colui che legge-interpreta, aprendolo al futuro e consentendogli di manifestare, in modo armonico e consapevole, potenzialità che prima gli erano sconosciute»⁹⁰⁵.

⁹⁰³ M. Kundera, Op. cit., p. 64.

⁹⁰⁴ Cfr. L. Milani, *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici* [1965], (a cura di) S. Tanzarella, Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2017.

⁹⁰⁵ A. Potestio, Op. cit., 2020, pp. 61-62.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Per avviarmi verso la conclusione di questa mia ricerca posso sostenere che l'arte dei burattini ha origini arcaiche ed è presente nella tradizione di numerose culture. Alla base del mio progetto vi è stata la convinzione che, per poter portare avanti le tradizioni, bisogna adottare un atteggiamento innovativo e attento all'attualità. Per poter progredire cioè, come tutte le cose, anche il teatro dei burattini deve adottare uno sguardo attento che sappia trarre origine dal proprio passato ma che sia, contemporaneamente, attento alle esigenze e alle novità del futuro. Personaggi, storie, teorie e tecniche devono adattarsi e saper adottare una prospettiva innovativa. Ho lavorato e continuo a lavorare per riscoprire e diffondere l'esperienza che nasce dall'utilizzo dei burattini, per poter far sì che il maggior numero di persone interessate all'argomento e alle importanti valenze pedagogiche di cui i burattini si fanno portatori, possano reperire informazioni e avvicinarsi a quest'arte in ambito educativo e formativo. Auspicio e mi sto impegnando affinché questo mio lavoro possa essere un lavoro di sintesi fra quanto già scritto a riguardo, ma soprattutto - anche grazie alle esperienze da me vissute- possa portare una ventata d'innovazione nel settore. La valenza educativa e formativa dei burattini, per avere valore scientifico, necessita di essere supportata da ricerche con strumenti adeguati, i quali sono necessari per formare professionisti che, anche attraverso questo strumento, possano prendersi cura in toto dei diversi bisogni delle persone. Il teatro dei burattini, partendo dal legame con la tradizione, è oggi in continua evoluzione per poter rispondere ai sempre diversi bisogni della società in cui è inserito. Un lavoro introspettivo legato all'utilizzo del burattino nella formazione della persona permette di sistematizzare lo strumento all'interno dei nuovi campi d'azione culturale, sociale e pedagogica. A tal proposito - come analizzato- vari sono gli ambiti di pertinenza del burattino: ludico, artistico, tecnologico, educativo, pedagogico, terapeutico, lavorativo, sociale e umanitario. Osservare un burattino animarsi, o a maggior ragione dargli vita, consente, specialmente in un periodo di cambiamenti come quello in cui viviamo, di identificarsi con esso, proiettarci desideri, paure e bisogni. Il burattino ha anche un'importante funzione socializzante; esso, infatti, diventa luogo della comunicazione: il suo utilizzo permette l'espressione degli aspetti

più nascosti della personalità umana. Chi anima un burattino mette in scena una parte di Sé e si apre all'altro. Grazie all'analisi pedagogica del concetto "esperienza", partendo dalle competenze che ho maturato nel corso degli anni, durante i laboratori-spettacoli realizzati, e grazie ad ulteriori approfondimenti, posso affermare che le potenzialità dei burattini sono molteplici. Un laboratorio-spettacolo può avere una valida funzione di sostegno nel quotidiano in un'ottica di *lifelong learning*. L'impiego dei burattini permette, infatti, l'espressione dei propri bisogni e conflitti secondo una forma che ne facilita la presa di coscienza. Il burattino può essere considerato un oggetto capace di creare un ambiente disteso e rassicurante, utile in ambito socio-educativo; può essere, inoltre, considerato come un facilitatore delle diverse modalità di comunicazione. Il burattino dà alle persone la possibilità di far emergere la propria creatività⁹⁰⁶ nelle sue varie forme espressive; permette, inoltre, il prendersi cura e il miglioramento della qualità della vita di almeno due soggetti inseriti all'interno della danza relazionale. Il burattino, poi, ammette a ciascuno di lavorare partendo dal Sé e dalla propria creatività e crea una sinergia fra lavoro cognitivo, pratico e sociale; dove ognuno mostra le proprie conoscenze, abilità e competenze.

Grazie alla mia grande passione che, con il passare degli anni è diventata parte di me e della mia quotidianità, sono venuta a contatto con molte realtà e sorrisi. La compagnia teatrale "I Burattini di Roberta" mi ha, infatti, permesso di osservare le interazioni che, di volta in volta, venivano a crearsi fra burattino e osservatore o manipolatore. Poiché le tecniche presenti nel panorama artistico mondiale sono diverse, è fondamentale analizzare le esigenze dell'utente e rispondere in modo da rispettare le specificità di ciascuno. Albert Bagno afferma che «per poter sfruttare al meglio tutte le potenzialità bisogna conoscere lo strumento teatrale, smontarlo e costruirlo sulle esigenze del soggetto»⁹⁰⁷. Grazie alla mia passione per i burattini ho avuto il privilegio di poter entrare in contatto con diversi ambienti, conoscere nuove, particolari, stimolanti realtà e incontrare numerose persone. In contesti diversi fra loro, pensare ad una soluzione di laboratorio standardizzata rappresenta un grande errore. Non è possibile introdurre cioè dei protocolli di lavoro standardizzato ma metodologie flessibili in grado di poter rispondere alle specifiche esigenze delle persone che ci troviamo davanti.

⁹⁰⁶ Cfr. S. Nosari, *Confini della creatività*, Aracne, Roma 2010.

⁹⁰⁷ A. Bagno, intervista personale, 2018.

Ciascuno ha, infatti, propri tempi e modalità di lavoro, compito del burattinaio è saperli rispettare per valorizzare ciascuno.

I burattini, grazie alle loro potenzialità pedagogiche trovano, pertanto, applicazione in vari contesti. A scuola, infatti, mediante i burattini vengono affrontate numerose tematiche sia legate alla formazione sia alle nuove esigenze storiche-sociali, come l'educazione sanitaria, alimentare, l'ecologia o l'educazione civica. Oltre alle rappresentazioni di spettacoli si realizzano sempre più laboratori di costruzione e manipolazione dei burattini. Negli ultimi anni, afferma la burattinaia Zamorano, nelle nostre scuole, si è diffusa l'importanza di effettuare un'educazione capace di valorizzare l'integrazione dell'alunno ad un livello cooperativo; in questo quadro di prospettiva è importante valorizzare la creatività di ciascuno. I burattini sono strumenti in grado di racchiudere in sé molti aspetti educativi e sociali. Inoltre, partendo dal presupposto che il bambino mentre gioca mette in mostra la propria personalità e i suoi aspetti più inconsci, Rambert⁹⁰⁸ sostiene che durante il gioco la censura viene indebolita e l'utilizzo dei burattini permette di comunicare mediante mezzi di espressione vari e flessibili. Giocando, i bambini, esprimono il proprio mondo interno e rappresentano ciò che li circonda. I burattini, grazie alla facilità con cui il bambino s'identifica con essi, favoriscono la proiezione dei propri sentimenti e conflitti. La costruzione dei burattini prima, e la manipolazione poi, permettono lo sviluppo di un'integrazione psico-sociale capace di favorire una nuova significazione delle difficoltà, dei disagi o dei vissuti negativi. Anche la messa in scena delle proprie esperienze all'interno di un gruppo ha numerosi effetti. Innanzitutto, favorisce la riorganizzazione dei rapporti interpersonali e sociali, permette poi di proporre un lavoro espressivo che dà sicurezza e aumenta il senso di sé. Infine, armonizza il rapporto tra corpo, voce, espressività, creatività ed improvvisazione. Grazie a questo la persona acquisisce un ruolo significativo nell'ambiente in cui vive. Il gioco dei burattini ha numerosi effetti sia sul burattinaio sia sul pubblico. Il binomio gioco-burattino non rappresenta però, come ben analizzato, una realtà collegabile solamente all'infanzia. Giocare e, in particolar modo giocare con i burattini, è una cosa seria che permette a qualsiasi soggetto di adottare un atteggiamento

⁹⁰⁸ Cfr. M. Rambert, *Una nouvelle technique en psychanalyse infantile: le jeu des guignols*, Revue française de psychanalyse, Paris, n. 1/1938.

creativo nei confronti del mondo, per comunicare e acquisire la percezione della propria identità.

In Italia le realtà sopradescritte, però, purtroppo, non hanno ancora un ampio respiro a livello nazionale; d'altro canto, sempre più persone si stanno accostando a quest'arte attratte proprio dalla valenza psicopedagogica della stessa. Iniziano, quindi, a diffondersi scritti di esperienze che possono dare il via alla creazione di una rete in grado di raccogliere ricerche per poter informare il maggior numero di persone. Nel mio piccolo, spero anch'io di aver dato un contributo alla realizzazione di questo *network*. Con questa mia ricerca ho voluto mettere in luce gli aspetti pedagogici che giustificano l'utilizzo dei burattini all'interno dei contesti didattici. Un laboratorio-spettacolo può avere una valida funzione di sostegno nel contesto classe; l'impiego dei burattini permette, infatti, l'espressione dei propri conflitti secondo una forma che ne facilita la presa di coscienza. Il burattino può essere considerato un oggetto capace di creare un ambiente disteso e rassicurante, utile sia in ambito personale che socio-educativo, in grado di facilitare la comunicazione. Come ogni dispositivo educativo, i burattini, mediante un percorso guidato, danno alle persone la possibilità di far emergere la propria creatività nelle sue varie forme espressive e migliorando la qualità della vita. Il potere del burattino risiede nella sua stessa struttura. Il burattino funziona come una forma vuota, dalla struttura sufficientemente universale, perché ognuno possa riconoscersi⁹⁰⁹, proiettare desideri e bisogni, identificarsi, divertirsi, socializzare e conoscere meglio se stesso.

Concludo riportando uno stralcio d'intervista a due voci, che è stata effettuata a me e a mia mamma Carla da una nota emittente televisiva della nostra Provincia. Reputo significativo riportarla sia perché trasmette la passione che ci anima; sia perché, in questa intervista, sono menzionati numerosi passaggi che mettono in luce la forte valenza pedagogica del burattino. «Siamo orgogliose di essere burattinaie e soprattutto di essere burattinaie donne; questo per noi è sia un divertimento sia un serio impegno, poiché ha come scopo il portar avanti una tradizione millenaria, per mantenere la forma dialettale e per far divertire grandi e piccini con semplicità, buon gusto, fantasia e insegnamento dei valori base della vita, che non passano mai di moda. Abbiamo

⁹⁰⁹ Cfr. M. A. Klockenbring, *Marionette et psychose*, Marionette et Thérapie, Paris 1986.

costituito la nostra attività convinte che il mondo dei burattini abbia un importante rapporto con la tradizione che va a coniugarsi con la valenza psicopedagogica. La nostra baracca e i nostri burattini ci hanno permesso di conoscere molte persone e diverse culture, siamo infatti state invitate a numerosi *festival* sia in Italia che all'estero. Oltre che una passione, quest'arte è anche fatica: fatica per tutti i burattinai ma, in particolare per le donne che devono imparare ad impostare la voce al maschile. La fatica è tanta anche quando si deve caricare, scaricare, montare e smontare la baracca. Creiamo i nostri burattini in legno di cirmolo, ma ne realizziamo anche in materiale riciclato. La baracca è stata creata secondo le nostre esigenze da mio papà Francesco, mentre gli scenari con colori vivacissimi, sono da noi realizzati appositamente per le diverse scene del testo. Siamo anche autrici dei nostri testi che traggono ispirazione dalla vita quotidiana: ci viene spontaneo scrivere; è sufficiente che ci guardiamo attorno e che cogliamo le novità, le ricorrenze, gli eventi belli, così come il disagio, il malcontento o gli imbrogli che si leggono sui quotidiani o che ascoltiamo ai telegiornali. Chiaramente l'evento reale ci dà lo spunto per iniziare ad immaginare una trama, ma poi corre in nostro aiuto la fantasia e, pian piano, riusciamo ad inventare una storia che ha come protagonista rigorosamente Gioppino, padrone vero della baracca. Scrivere testi da burattinaie implica una visione positiva della vita dove, anche se il cattivo riesce a modificare l'andamento del discorso, la storia ha sempre un finale dove vincono il bene, il rispetto e i sentimenti belli della vita. Per noi, scrivere in dialetto, significa ritrovare l'anima dei nostri burattini e del nostro popolo bergamasco; significa parlargli come una forma espressiva; significa anche parlare dei nostri problemi, della nostra realtà. Gioppino è nato come critica sociale, come strumento a favore dell'unità del Paese, capace di esprimere valori alti, valori di generosità e di giustizia. Importantissimo, per noi, è il rapporto con il pubblico: in quell'ora di spettacolo si ha un vero e proprio colloquio con tutti i presenti e nel medesimo tempo con se stessi. Lo spettacolo è un inno alla gioia di vivere, è voglia di stare insieme. A differenza di quanto si crede, il pubblico di noi burattinai non è composto da soli bambini ma comprende persone dai novantanove anni in giù, che vengono ad assistere agli spettacoli reagendo con lo stesso entusiasmo, consapevoli di volare sulle ali della fantasia, in un mondo libero e spensierato. I nostri testi trattano vari argomenti: dalle classiche commedie della tradizione popolare a favole per bambini. Affrontiamo anche tematiche popolari per

promuovere sentimenti positivi nell'animo del nostro pubblico di grandi e piccoli: ecologia, musicisti e letterati, la Grande Guerra, storie biografiche di nomi che hanno dato lustro alla nostra Terra e storie per varie festività. Crediamo che lo spettacolo dei burattini sia assolutamente educativo e psicoterapeutico per grandi e piccoli che, soprattutto oggi, quando è la tecnologia a fare da padrona nelle nostre case e che si è ormai persa l'abitudine di raccontare fiabe ai propri figli, essi necessitano di essere educati all'arte attraverso l'arte. Il pubblico riesce, poi, a sviluppare appieno la propria creatività interagendo con i burattini, vivendo le loro stesse paure e ridendo delle loro sbadataggini - non perdendo mai l'interesse ed il filo del racconto. Tutti gli spettatori si lasciano suggestionare e stimolare dall'animarsi del burattino che in quel momento sembra vivere e possedere un'anima. Sarà sicuramente per questo che l'arte burattinesca non passerà mai di moda; questo tipo di spettacolo sarà sempre in grado di trasmettere emozioni e le emozioni non saranno mai obsolete»⁹¹⁰.

⁹¹⁰ Cfr. C. Passera, R. Navoni, *intervista messa in onda da Bergamo Tv – Gente e paesi*, 21 luglio 2021.

APPENDICE

LA METODOLOGIA

Le interviste

Durante il mio percorso di Dottorato, come precedentemente approfondito, ho deciso di effettuare prevalentemente interviste libere o semi-strutturate, ponendo a ciascun intervistato delle domande *input* ma lasciano loro la libertà di concentrarsi maggiormente sull'uno o sull'altro aspetto. Stralci di tali interviste sono stati inseriti nelle pagine precedenti e analizzati. Per riflettere sullo stato dell'arte della conoscenza circa il burattino, con i bambini, ho optato anche per una breve intervista strutturata. Ho effettuato, cioè, delle interviste strutturate a diversi bambini e bambini che ho incontrato durante la realizzazione di spettacoli e laboratori di burattini. Previa autorizzazione scritta dei dirigenti, delle insegnanti e dei genitori, io e mia mamma Carla, alla conclusione degli incontri abbiamo intervistato i bambini. Riporto qui le domande poste e le risposte più significative. Ho optato per non trascrivere le risposte in toto perché numerose si ripetevano fra loro. I precedenti capitoli, infatti, sono frutto dell'interazione circolare fra nozioni teoriche ed esperienza da me maturata nel corso degli anni e, soprattutto, grazie alla mia attività di burattinaia. Le risposte ricevute dai bambini hanno confermato quanto riportato nei precedenti capitoli: l'imparare facendo, la valenza pedagogica dei burattini, la circolarità fra teoria e azione, l'importanza della tradizione in didattica, o ancora della narrazione.

Intervista a n° 53 bambini e bambine dai 3 ai 4 anni, frequentanti la scuola dell'infanzia effettuate dopo aver vissuto l'esperienza del laboratorio e dello spettacolo con i burattini.

Cosa è il teatro dei burattini?

A cosa serve il teatro dei burattini?

Cosa è per te il teatro dei burattini?

Chi fa lo spettacolo?

Cosa ti ricordi dello spettacolo?

Cosa è il teatro dei burattini?

- È dove si vedono gli spettacoli dei burattini che a me piacciono tanto.
- Il teatro dei burattini è dove si vedono gli spettacoli con Gioppino.
- Il teatrino è come una casa, dentro però non c'è il frigo.

- Il teatro dei burattini è dove si ascoltano le belle storie.
- Il teatro dei burattini è dove abitano Gioppino, Margi, Brighella e anche le principesse.
- Il teatro dei burattini è rosso con delle tende che si aprono quando inizia lo spettacolo.
- È una casetta che a me piace tanto perché con i burattini io mi diverto tantissimo.
- Il teatrino dei burattini è quella casa con davanti le sedie dove ci si siedono le persone che aspettano di vedere lo spettacolo.
- È una casa dove i burattini raccontano una storia, dopo scendono e escono delle persone simpatiche.
- È dove c'è Gioppino, Margi, Bortolino, Brighella e anche Carla e Roberta.
- È dove i burattini giocano con loro e con noi bambini.
- Si chiama anche teatro perché dentro il teatrino ci sono i burattinai che comandano il teatro.
- Dove ci sono tanti bambini a guardare i burattini.

In alcune risposte, vengono direttamente menzionati i compagni, (ex. È dove ci vado con ... per vedere i burattini). I compagni, dunque, vengono visti e sentiti come parte integrante e possibili protagonisti dello spettacolo stesso. Risposte di questo tipo fanno intuire che lo spettacolo dei burattini rappresenta l'occasione di vivere un'esperienza insieme agli altri. L'essere gruppo permette ai bambini di sostenersi a vicenda sia per superare le possibili paure, sia per rispondere alle domande che i burattini pongono durante le diverse scene. L'intervento del singolo bambino diventa, dunque, un momento socializzante per tutti, da cui nascono nuovi dialoghi e momenti di interazione. Lo spettacolo diventa per il bambino l'occasione per calarsi in una realtà di finzione, di gioco e al contempo una realtà collettiva che coinvolge il singolo e tutto il gruppo - il quale, sentendosi parte della storia, desidera parteciparvi e mettersi in gioco attivamente. Evinciamo ciò anche dalle risposte alle domande che seguono.

A cosa serve il teatro dei burattini?

- Serve per vedere gli spettacoli.
- Serve per imparare tante cose.
- Serve per far divertire tutti.
- Serve per preparare lo spettacolo dove ci sono i burattini.

Cosa è per te il teatro dei burattini?

- È bellissimo.
- È un grande divertimento che tutti devono vedere.

- È una cosa che fa divertire i bambini. Noi ridiamo ma stiamo anche zitti per guardare e ascoltare bene.
- Lo spettacolo è dove i burattini recitano. Recitare vuol dire “dire con le parole”.
- È quando si aprono le tende e dopo i burattini raccontano le storie.
- Le storie non le inventa nessuno, si formano quando i burattini iniziano giocare insieme, ecco come si inventano le storie dello spettacolo.
- È dove abita la fantasia.
- È dove ci sono Carla e Roberta. Loro fanno lo spettacolo e i burattini si muovono e ballano.
- Ad alcuni bambini lo spettacolo fa un po’ paura, ma poi gli passa perché noi bambini siamo tutti insieme e poi perché lo spettacolo fa divertire e piace a tutti.

Chi fa lo spettacolo?

- Lo fanno i burattini.
- Carla e Roberta che dicono una storia con i burattini.
- Carla e Roberta che la storia la sanno già prima e la fanno dire ai burattini.
- Carla e Roberta sono le “spettacolari”, fanno lo spettacolo con i burattini.
- I burattini. Carla e Roberta sono nella baracca e poi ci fanno imparare a costruirli e a muoverli anche a noi.
- I burattini vengono mossi dal sotto e fanno finta di fare il vero.
- Ci vogliono Carla e Roberta, i burattini e tanta fantasia.

Cosa ti ricordi dello spettacolo?

Quasi tutti i bambini, a questa domanda, rispondono descrivendo una o più scene dalle quali sono rimasti colpiti. Altri descrivono dettagliatamente un personaggio, nella maggior parte dei casi Gioppino con le sue battute e modi di fare. Alcune risposte che si discostano sono:

- Che ci vogliono tante mosse e anche la fantasia.
- Ricordo l’allegria e che bisogna usare il cervello per ascoltare bene la storia.
- Che dalla voce di alcuni burattini si capisce che sono quelli cattivi.
- Ci sono le musiche che ti fanno capire se il personaggio è buono o cattivo.
- Che quando si accendono le luci e si aprono le tende parlano i burattini, dopo escono dalla baracca Carla e Roberta e hanno in mano i burattini.
- Che tutti noi bambini eravamo seduti e ascoltavamo, nessuno parlava, poi rispondevamo ai burattini e abbiamo riso tanto.

Intervista a n° 98 bambini e bambine dai 6 ai 10 anni, frequentanti la scuola primaria di primo grado, prima e dopo aver seguito il laboratorio e lo spettacolo con i burattini. Riporto qui le risposte maggiormente significative.

Cosa ti aspetti da questi incontri?

Cosa è il burattino?

Avevi già visto i burattini?

Quale burattino conoscevi?

Come ti senti quando vedi i burattini?

Che storie raccontano i burattini?

Cosa ti ha lasciato questo laboratorio?

Cosa ti aspetti da questi incontri?

- Mi aspetto di imparare a muovere i burattini e a fare la loro voce in modo da farli sembrare veri.
- Io voglio imparare a costruire i burattini per giocare con loro anche a casa.
- Vorrei imparare a conoscere i diversi burattini e a muoverli per far capire quando sono felice o triste.
- Di imparare a muoverli per raccontare storie e anche di me.
- Voglio imparare a muoverli con le mie mani e a farli parlare con la mia voce, così dicono le mie idee.
- Imparare a concentrarmi per raccontarmi con i burattini.
- Mi aspetto di imparare ad utilizzare i burattini in modo corretto, dopo aver imparato ad utilizzarli mi piacerebbe anche pitturarli e vestirli in modo allegro per poi provare a metterli in scena e diventare un piccolo burattinaio come Carla e Roberta, loro sono un'ispirazione.

Cosa è il burattino?

- Il burattino è un personaggio scolpito nel legno che si muove con le mani di una persona.
- Il burattino è un essere bello, fantastico, colorato che sembra umano.
- Il burattino si muove. È un oggetto di legno con i vestiti e se metti la mano dentro lui si muove.
- È un oggetto in legno che sembra vero, io so che si muove mettendo le dita nei buchi e fa gli spettacoli.

- Il burattino per me è lo spettacolo, è divertirsi e imparare cose nuove.
- Per me il burattino è come una bambola di legno che mi fa fare un tuffo nella fantasia e mi fa divertire tantissimo. Questo libera la mia mente.
- Il burattino è un pupazzo di legno, se metto la mano dentro si anima e posso muoverlo come mi pare.
- Sono bambole che hanno tanti vestiti che cambiano in base alle storie.
- I burattini sono dei personaggi di legno molto belli che fanno degli spettacoli di animazione sia per bambini sia per adulti.
- I burattini sono come delle bambole o dei pupazzi di legno, sono colorati e hanno dei bellissimi vestiti. Quando l'uomo infila la sua mano nel burattino lo anima e racconta storie mentre lo muove.
- Il burattino è un piccolo uomo in legno che sembra vero. Ogni luogo ha il suo burattino tipico.
- Sono personaggi in legno che si muovono nel teatrino.
- Per me il burattino è una persona finta, ma quando noi la maneggiamo diventa vera. Il burattino è fatto di legno, indossa degli abiti e degli accessori e ciascuno ha delle caratteristiche diverse, proprio come noi persone.
- Il burattino è un personaggio che si muove, assomiglia tanto a chi lo costruisce.
- Il burattino è un ometto in legno, serve per fare gli spettacoli quando ci infili la mano.
- È come una bambola in legno che fa divertire grandi e piccoli.
- Secondo me il burattino è una statua di legno in miniatura, è allegra, divertente e a volte paurosa. I burattini non sono bravi o cattivi, dipende dalla storia, i burattinai decidono se farli essere bravi o cattivi.
- Il burattino per me è un amico che mi fa imparare cose sugli altri e su me.
- Il burattino è un pezzo di legno scolpito con faccia, mani e abiti.
- I burattini raccontano le storie, proprio come fanno le persone tutti i giorni o gli attori, solo che sono mossi dalle persone che gli danno anche la voce.

Hai già visto i burattini?

- Sì, io ho visto uno spettacolo di burattini con mia mamma.
- Sì, io ho visto tanti spettacoli di burattini con i miei genitori.
- La mia mamma e il mio papà mi portano spesso a vedere gli spettacoli de *I Burattini di Roberta*.
- Li ho visti a scuola con i miei compagni.
- La prima volta li ho visti quando ero piccola.

- Io i burattini li ho visti molte volte, ma li vedo sempre volentieri perché sono bellissimi.
- Da piccolo e da grande, i burattini mi affascinano sempre.

Quali burattini conosci?

- Gioppino.
- Arlecchino.
- Conosco il Giopì.
- Conosco Brighella, mi fa ridere a crepapelle.
- Tutti i burattini bergamaschi.
- Ci sono i personaggi cattivi e quelli buoni.
- Maghi e principesse.

Come ti senti quando vedi i burattini?

- Mi sento allegro e felice perché i burattini mi fanno divertire.
- Mi fanno ridere, mi divertono però anche mi commuovono.
- I burattini sono belli, mi fanno divertire e pensare.
- Quando ero più piccolo mi spaventavo un po', adesso invece li vedo e sono gioioso.
- Gioppino mi fa tanto ridere.
- Provo entusiasmo e divertimento.
- Mi sento molto curioso verso il teatro dei burattini; i burattini mi fanno sentire felice e meravigliato.
- Dipende, alcuni burattini (come i cattivi) mi fanno paura all'inizio, poi c'è Gioppino che sistema tutta la situazione e allora mi diverto molto.
- Mi sento meravigliata a sentire la voce di chi rende vivi i burattini e li muove.
- La prima volta che ho visto i burattini ho pensato che fossero bambole magiche capaci di muoversi da sole. I burattini sono bambole speciali che parlano anche di tutti noi.
- Strafelice, quando so che ci sono obbligo sempre mio papà a portarmi a vederli.
- Quando vedo i burattini provo divertimento, allegria e curiosità. Mi commuovo a volte, altre mi spavento. I burattini mi fanno provare tante esperienze e emozioni diverse.
- La prima volta che li ho visti mi sono spaventata perché sembravano proprio bambole di legno vere che si muovevano, poi la mia mamma mi ha detto che sono come pupazzi mossi dai burattinai. Quando l'ho capito non ho più avuto paura e adesso che sono rilassata mi divertono tantissimo.

- Mi sento incuriosita, i burattini sono tutti diversi proprio come le persone e ognuno ha la sua personalità.

Di cosa parlano le storie con i burattini?

- Raccontano storie comiche.
- I burattini raccontano tanti tipi di storie: leggende, comiche, paurose ma più di tutte di avventura.
- Raccontano storie di fantasia.
- Raccontano di magia e avventura.
- Le storie con i burattini parlano di storie della tradizione, perché Gioppino è bergamasco come me.
- I burattini parlano di tutte le storie, dipende dallo spettacolo.
- Alcune storie fanno paura, c'è il mago cattivo o il fantasma, altre fanno ridere come le barzellette.
- Parlano di storie di avventura ma anche romantiche, ci sono sempre degli innamorati nei burattini.
- Tutti possono inventare le storie con i burattini, o anche raccontare di sé.
- Sono storie diverse che riescono ad emozionare e coinvolgere tutti.

Cosa ti ha lasciato questo laboratorio?

- Costruire e animare il mio burattino è stato molto emozionante. Io, praticamente, ho costruito un piccolo me, ma non mi sono accorta subito, solo alla fine.
- Costruire qualcosa con le mie mani è stato bellissimo. A scuola noi ascoltiamo solo la maestra. Nel laboratorio non abbiamo solo ascoltato, ma anche costruito e partecipato allo spettacolo.
- Nel laboratorio ho capito che è importante fare e pensare.
- Questo laboratorio mi ha lasciato una nuova esperienza. Oggi io mi sento più esperto, beh certo non come Carla e Roberta, ma qualcosa l'ho imparata anche io. Ho imparato a conoscere i burattini e anche un po' il mio carattere.
- Mi ha lasciato un bel sorriso sulla faccia e tanto divertimento.
- Sono molto soddisfatto del laboratorio fatto, all'inizio ero stupito e meravigliato, adesso vorrei che anche le maestre utilizzassero il burattino per spiegarci meglio le cose.
- Questo laboratorio mi ha lasciato un bel burattino, l'ho costruito io e lo posso animare per esprimere come mi sento, anche quando non è facile farlo.

- Un'emozione grande: ho fatto per la prima volta una cosa tutta da me.
- Il laboratorio mi ha lasciato la voglia di costruire, di usare la creatività e di imparare cose nuove con il divertimento.
- Ho capito che possiamo riciclare le cose invece che buttarle. Noi abbiamo utilizzato diversi materiali che, altrimenti, andavano buttati e abbiamo costruito dei burattini stupendi.
- Ho imparato che è importante usare la fantasia. Le cose che faccio non devono sempre essere perfette, l'importante è farle con impegno.
- Ho capito che i burattini non sono fatti solo di legno ma anche di pura fantasia di chi li muove e li fa parlare.
- Dal laboratorio ho imparato che i burattini sono come noi bambini, sono unici. Tutti sono fatti con stoffe, carte, bottoni colorati, ma sono tutti diversi e bellissimi.
- Il laboratorio mi ha lasciato tante emozioni: lavorare con i miei compagni è bello.
- Per fare tante cose, e anche i burattini, ci vuole tanta calma e pazienza. A fare ci si mette più tempo che a comprare, ma quanto è bello avere una cosa fatta da me.
- Ho capito che costruire e poi dare la voce diversa ai burattini non è facile, ma vedere una cosa fatta da me muoversi sulla baracca è stato magico. I miei compagni all'inizio non hanno capito che ero io a muoverlo e a parlare.
- Che anche a scuola è importante divertirsi quando si imparano le cose.
- Che bisogna impegnarsi nelle cose e poi apprezzare quello che faccio io e anche i miei compagni perché noi ci mettiamo tanto impegno a costruire.
- Carla e Roberta sono molto gentili e ascoltano noi bambini, ascoltano le nostre idee e ci consigliano su cosa fare. Poi però le cose le facciamo noi, così possiamo farle con la nostra fantasia.
- Ho provato gioia e felicità a costruire e a dare la voce al mio burattino e poi tanta gioia a farlo parlare con i burattini dei miei compagni. Alcuni burattini assomigliano proprio ai miei compagni. Tutti i burattini fatti sono diversi ma bellissimi.
- Dal laboratorio di burattini con Carla e Roberta ho imparato che bisogna saper ascoltare e concentrarsi e anche che bisogna provare a fare le cose noi.

L'intervista biografica

Durante questi anni di Dottorato ho sempre scambiato una notevole corrispondenza con Albert Bagno, burattinaio, ricercatore e socio Unima⁹¹¹, artista e grande esperto del teatro di animazione. Da questi numerosi incontri è nata una lunga intervista biografica, che sintetizzerò nelle pagine a seguire.

***Come e quando è avvenuto il tuo primo incontro con il teatro d'animazione e con i burattini?
Come si è sviluppata la tua passione poi?***

I burattini sono il *leitmotiv* che accompagna tutta la mia vita. Dai racconti che i miei genitori facevano della mia infanzia è, infatti, sempre emerso che da piccolo adoravo i burattini e che regolarmente mi portavano al teatro di *Guignol* (l'eroe popolare francese originario di Lione). Che fosse al Teatro del *Luxembourg* o a quello dei *Champs Elysées* sembra che non perdessi uno spettacolo, ma di questo non ne ho quasi alcun ricordo. Ho, però, memoria che i burattini entrarono nella mia vita nel 1970, quando andai a bere una birra a Bruxelles - cosa che noi giovani parigini facevamo spesso. All'epoca la capitale del Belgio, che è a poco meno di due ore di treno da Parigi, era considerata il giardino di Parigi. Per caso, quel giorno, entrai in un *estaminet*⁹¹². Lì, attratto da una porta con vetri colorati sul lato del locale, chiesi al barman cosa celasse e lui mi invitò ad entrare per scoprirlo io stesso. Con mia grande meraviglia scoprii un teatrino di pupi⁹¹³ della dinastia dei Toone⁹¹⁴. Quel giorno non era in cartellone alcuno spettacolo della compagnia - che poi scoprirò essere una delle più importanti e storiche d'Europa, gestita da Toone⁹¹⁵ VII alias José Géal. Nello sgabuzzino-*atelier*, incontrai il puparo Alphonse Wellman che stava levigando una testa di pupo (ricordo essere un paladino versione belga), il quale mi parlò con tanto amore e delicatezza di quello che stava facendo e del suo lavoro. Questo incontro fortunato mi lasciò totalmente affascinato, così, durante il viaggio di ritorno a Parigi iniziai a riflettere sul mio futuro; futuro nel quale i pupi avrebbero preso un

⁹¹¹ Albert Bagno ne è socio dal 1976 e la filosofia di questo organismo Unesco ha profondamente influenzato il suo modo di essere e di lavorare.

⁹¹² Antico termine francese per dire bar, è un termine ancora in uso nel Belgio francofono.

⁹¹³ Il Belgio ha numerose tradizioni di pupi - tipo siciliano- importati nell'Ottocento da marionettisti italiani (non necessariamente siciliani). La particolarità dei pupi belgi è che essi sono interamente scolpiti in legno, comprese le armature.

⁹¹⁴ Diminutivo vallone di Antonio.

⁹¹⁵ Toone è una dinastia di pupari che si tramanda di padre in figlio, o all'interno dello stesso nucleo familiare non per "via di sangue", ma solo per scelta del precedente Toone che nomina il suo successore.

grande spazio. Qualche mese dopo, nel luglio 1971, ero ad Avignone a lavorare come lavapiatti in un ristorante. In città, presso la Certosa di *Villeneuve Lez Avignone*, si stava svolgendo il festival del Teatro ed io decisi che sarei andato a fare un giro. La sera che mi recai al Teatro, casualmente, nell'Abbazia si teneva uno spettacolo di burattini con conseguente laboratorio pratico. Avvicinatomi al tavolo del laboratorio una persona mi si avvicinò e mi chiese: "Cosa faresti con questo?" - indicandomi un burattino inanimato appoggiato al tavolo, io inizialmente risposi "Niente", ma realizzai lo stesso un burattino che ricevette le lodi dai presenti. Quel burattino, però, rapì la mia attenzione, tantoché nei giorni successivi i miei pensieri erano sempre su di lui. Affascinato dallo strano incontro effettuato decisi di tornare al festival una seconda volta. Il signore che mi fece la domanda, scoprirò poi, era Marcel Violette⁹¹⁶, uno dei più grandi educatori del teatro di burattini attivo in Francia e co-direttore del festival. Lui, successivamente, diventò uno dei miei maestri. L'altro direttore artistico del festival era un artista francese molto importante per la cultura delle marionette in Francia: Dominique Houdart⁹¹⁷ che con sua moglie, Jeanne Heuclin, fu pioniere di nuove vie per il teatro di burattini. Durante il festival ebbi l'occasione di conoscere personaggi del calibro di Alain Recoing⁹¹⁸, Hubert Jappelle⁹¹⁹, Claude e Colette Monestier⁹²⁰, Paul e Matilde Dougnac⁹²¹ e una serie di artisti che segnarono profondamente il teatro francese ed europeo delle marionette. Da questo festival - e grazie anche all'influenza degli incontri effettuati - capii che la mia attenzione sarebbe andata a rivolgersi verso il teatro di creazione, più che verso quello di tradizione popolare. In pratica "addio Guignol"⁹²².

⁹¹⁶ Marcel Violette è un decoratore e scenografo di spettacoli nonché un marionettista (nel senso francese della parola, ossia pratica tutte le tecniche ed utilizza in particolare i burattini) e collezionista di marionette. Con Catherine Violette, ha creato due compagnie di marionette: *La Marionnetterie*, e *Le Paravent aux images*.

⁹¹⁷ Dominique Houdart, marionettista francese, con la moglie Jeanne Heuclin formò uno dei duo più creativi degli anni 1970-1990. Numerosi loro spettacoli, infatti, saranno riferimenti per tutto il mondo del teatro di figura francese e francofono.

⁹¹⁸ Alain Recoing, burattinaio e regista francese (1924-2013), fu un innovatore del teatro di figura e pedagogista. Fondatore del *Théâtre aux mains nues et* e fondatore del Centro Nazionale delle Marionette; Centro che permise il riconoscimento delle arti del teatro di figura dal Ministero della cultura francese.

⁹¹⁹ Hubert Jappelle fu uno dei grandi innovatori del teatro contemporaneo francese, uno dei fondatori del Festival del Teatro di Avignone e del settore Festival Off. Cfr. <https://wepa.unima.org/fr/hubert-jappelle>.

⁹²⁰ Claude e Colette Monestier, cfr. <https://wepa.unima.org/en/theatre-sur-le-fil/>. Questi burattinai francesi sono stati fra i più grandi a sperimentare forme, materiali e testi. Claude, inoltre, ha lasciato numerosi documenti e riflessioni sulla teoria del teatro di oggetti animati. Cfr. IIM di Charleville-Mézières.

⁹²¹ Paul e Matilde Dougnac, cfr. https://data.bnf.fr/fr/16032059/marionnettes_dougnac/.

⁹²² Con l'espressione "addio a Guignol", Bagno sostiene che non si dedicherà agli spettacoli di tradizione popolare e ai vari personaggi di tradizione popolare. Come da lui sostenuto, infatti, la/le tradizioni non esistono, nel senso che quando hanno luogo sono estremamente moderne - sono un'arte contemporanea che grazie al loro successo si perennizza nel tempo. Secondo Bagno, quello che noi chiamiamo

Nel 1973, poi, conobbi quella che diventò mia moglie; l'anno dopo mi sposai e portai con me in Italia - terra natale di mia moglie dove decidemmo di trasferirci- solo qualche libro sui burattini. Nel 1975 ebbi un grave incidente sul lavoro e durante il mio riposo forzato mia moglie mi disse: "Perché non valuti se i burattini, la tua passione, possono trasformarsi in un lavoro per te?". Forte di questo consiglio decisi di proporre ad un circolo Arci in Viale Monza a Milano di animare un laboratorio per bambini ed adulti. Loro acconsentirono e il successo che riscontrai fu totale quanto impreveduto. L'anno seguente, scoprii che a Charleville-Mézières, in Francia, si svolgeva un grande festival di burattini al quale decisi di partecipare. Qui incontrai il direttore Jacques Félix⁹²³, ritrovai alcuni maestri incontrati nel 1971 e feci la conoscenza di numerose persone di spicco nel mondo del teatro d'animazione - tra le quali la professoressa di etno-antropologia Olenka Darkowska⁹²⁴ e suo marito Denis Nidgorski⁹²⁵. Durante la settimana vidi quasi 70 spettacoli e partecipai a numerosissimi convegni, corsi ed altro. Alla fine della settimana decisi che i burattini avrebbero dovuto fare parte della mia vita e, pertanto, decisi di presentare uno spettacolo letteralmente improvvisato il quale riscosse un enorme successo. Quello che non sapevo è che tra il pubblico c'erano i migliori burattinai francesi e stranieri dell'epoca; finito lo spettacolo - con mia grande meraviglia- molti mi proposero di aggiungermi alla loro compagnia. Ricordo ancora però, in modo molto nitido le parole di Olenka Darkowska: "Attenzione Albert, i burattini non sono solo spettacolo"; essa, poi, mi invitò presso la Biblioteca Nazionale del Museo dell'Uomo a Parigi. Qui scoprii il mondo dei burattini e delle marionette in un modo completamente diverso e lontano da quello che ero abituato a sentire e conoscere. Decisi, quindi, che accanto al mio lavoro di burattinaio avrei fatto anche il ricercatore. Con Olenka iniziai la mia formazione. Nello stesso anno conobbi la burattinaia Jacqueline Rochette⁹²⁶, incaricata da Jacques Félix di ricercare se i burattini potessero essere

"tradizione" è solo la punta dell'*iceberg* e non tutta la tradizione. A primo sguardo, a tal proposito, sembra che tutte le tradizioni siano simili, ma non è assolutamente così. Ogni tradizione, infatti, ha il suo personaggio, i suoi copioni ed il suo repertorio.

⁹²³ Jacques Félix è un burattinaio amatore (21 marzo 1923, Charleville-Mézières - 7 gennaio 2006). Fondatore dell'Istituto Internazionale delle Marionette e della Scuola Nazionale per marionettisti (Esnam), è anche il fondatore del Festival mondiale dei teatri delle marionette (Ffmtm) di Charleville-Mézières. Fu anche segretario generale dell'Unima - *Union Internationale de la Marionnette*.

⁹²⁴ Olenka Darkowska-Nidgorska è professoressa di Etno-antropologia all'Ehss *École des hautes études en sciences sociales*, direttrice della Biblioteca del Museo dell'Uomo, specialista delle culture africane ed in particolare delle marionette e dei burattini dell'Africa.

⁹²⁵ Denis Nidgorski è direttore di diversi istituti culturali francesi all'estero e ottimo fotografo amatore. Ha collaborato per decenni con sua moglie, la professoressa Olenka Darkowska e ha fotografato migliaia di riti, spettacoli e marionette; principalmente nell'Africa francofona.

⁹²⁶ Jacqueline Rochette è una burattinaia amatrice. Nel 1976 organizzò nel quadro del festival di Charleville il primo incontro internazionale di Marionette e Terapia. Nel 1978, successivamente, nacque

terapeutici; con lei vinsi diverse borse di studio e iniziai a studiare per quello che diventò *Marionnette et Thérapie*. Nei mesi che seguirono “*Charleville 1976*”, ottenni diverse borse di studio in Francia e all'estero. Praticamente, tra le borse e le formazioni offertomi a Charleville, per nove anni sono stato occupato in ricerche innovative sui burattini.

Di cosa ti occupi?

Dire che mi occupo di burattini è fortemente riduttivo, anche se in apparenza faccio solo quello. Da quando Olenka Darkowska mi ha introdotto nel mondo degli “oggetti animati con intento”, direi che oltre di burattini e di marionette, mi occupo di ricercare la funzione dell'oggetto “in semovenza” e della sua funzione immaginifica nella società o nella creatività scenica e dell'oggetto destinato al palcoscenico. Da un punto di vista prettamente numerico posso dire che ad oggi la mia attività è composta da: 35 spettacoli⁹²⁷, 40 spettacoli realizzati con le scuole, 30 ricerche storiche⁹²⁸, 15 mostre, oltre 300 laboratori⁹²⁹ e innumerevoli interventi pedagogici, terapeutici ed umanitari⁹³⁰. Una parte della mia azione per lo sviluppo dei burattini e delle

Marionnette et Thérapie, Associazione internazionale della quale è socia fondatrice e prima presidente. Anche Albert Bagno è uno dei fondatori dell'Associazione *Marionnette et Thérapie France*; successivamente, nel 1989, fu il fondatore dell'Associazione Marionette e Terapia – Italia.

⁹²⁷ Il primo spettacolo che ha realizzato è *La fabbrica*, presentato in Francia nel 1976. Da quel momento ha realizzato 35 spettacoli dei quali si segnalano: *Una volta un Uccello* 1981, *L'Ospedale* 1984, *Avroum* 1988, *Porfidino* 2003, *Bestiale* 2004, *Ama: una nota di passione* 2006, *La piccola stella* 2008, *Liber* 2010, *Graf* 2012, *Le leggende di San Martino* 2014 e *Ax, Vita da Cane* 2020.

⁹²⁸ Gli studi sono principalmente di due filoni. Il primo filone comprende studi orientati a capire e documentare la presenza non teatrale del Teatro di figura. Il secondo comprende i temi storici. Si ricordino: *Marionette Altrimenti - Presenza oltre al mondo dello spettacolo*; *Marionette e Fumetti*; *Disegnami un burattino: presenza dei burattini e del Teatro di figura nelle illustrazioni dei libri per l'infanzia*; *Marionette e architettura: dal teatro semovente al teatro in duro*; *Storia dei teatrini e delle scene per il Teatro di figura nel mondo*; *Burattini Postali - Presenza dei burattini e delle marionette sui francobolli e tutto quello che può viaggiare per posta*; *Marionette, canzoni e musiche - Presenza del Teatro di figura nelle canzoni e musiche del mondo*; *Compagno Burattino! Burattini e burattinai durante la Seconda guerra mondiale*; *Burattini in trincea - Burattini e burattinai durante la Grande Guerra*; *Burattini Bergamaschi e in Valle San Martino*; *Teatrini nella Fede - Le tradizioni religiose burattinesche e i preti burattinai*; *Segni di Burattini - Presenza dei burattini sui segna pagina*.

⁹²⁹ Albert è stato coinvolto numerose volte, dal mondo della scuola e dell'educazione, come esperto di progetti educativi diversi, i quali sono poi diventati spettacoli ed hanno partecipato a concorsi e festival internazionali di teatro (non solo riservati all'infanzia).

⁹³⁰ Albert riflette particolarmente sugli usi non direttamente scenici dei burattini; cioè, alla loro valenza pedagogica, terapeutica ed umanitaria. Negli anni Novanta è stato, infatti, interpellato più volte per intervenire nel contesto umanitario durante la guerra in Bosnia Erzegovina. Qui è stato chiamato a razionalizzare ed elencare i vari usi sociali e umanitari del teatro di figura. Per questo impegno è stato scelto come Docente durante il *Primo Incontro Nazionale della Croce Rossa Italia* a Roma nel 2004. Nel 2005 è stato invitato all'*Atlantis: 1st International International Youth Camp of Mediterranean Area*

marionette è passata attraverso le mie azioni con l'Unima della quale sono socio dal 1976. Nel 1980, poi, sono stato uno dei soci fondatori del Centro Nazionale italiano e, successivamente, sono diventato Segretario nazionale. Dal 2001 sono Consigliere internazionale Unima per l'Italia e dal 2016 al 2021 sono stato anche Consigliere mondiale. Apro qui un altro capitolo sulle mie creazioni artistiche: dopo aver studiato le varie tecniche di costruzioni, gli usi possibili dei burattini e marionette ed avere lavorato con i vari tipi di materiali, ho scelto come mezzo d'espressione la carta e il cartoncino. All'epoca, il mio principale problema riguardava il far combaciare la mia cultura d'origine (quella francese con una punta di ebraismo) e quella del paese dove vivo (l'Italia) e, ancor di più, la differenza che c'era fra la mia formazione francese-europea e il valore che ricopriva in queste zone il mestiere del burattinaio rispetto che in Italia⁹³¹. Da queste constatazioni mi è apparso ovvio che dovevo trovare una via tutta mia, sia da un punto di vista drammaturgico che tecnico. Da qui la nascita dei miei testi e l'uso della carta e del cartoncino come strumento d'espressione visiva. Tornando ai materiali, ho sperimentato praticamente tutti i materiali disponibili. Essi mi permettono, di dare vita a spettacoli e creazioni che vanno dalle semplici storie fino a critiche sociali e politiche. Inoltre, carta e cartoncino, mi consentono di lavorare sull'effimero e sulla sorpresa legata al materiale - un materiale che sembra facile da lavorare ma che, in realtà, nasconde in sé un mondo di creatività che da una parte permette di evadere dal quotidiano e dall'altro di aprire a dei mondi di fantasia.

della Cri internazionale. Nel campo delle ricerche sulla storia del Teatro di figura ha intrapreso, poi, percorsi originali - come *Gocce di pioggia in autunno*. Nel 2013 è stato invitato dall'Università di Londra al *Colloquio internazionale su Punch e la possibilità di modernità per le tradizioni popolari*. Nel 2014 è stato invitato dell'Im di Charleville-Mézières al *Colloquio internazionale su Burattini e Resistenza*. Nel 2019 ha partecipato al Festival internazionale di Quanzhou in Cina al Simposio internazionale della Commissione Ricerca dell'Unima sul tema *Le tradizioni popolari del teatro di figura, una transizione possibile?* Sempre nel 2019 è stato l'invitato d'onore dell'Incontro nazionale della stampa filatelica a Prato e dal 2019 è direttore artistico del San Martino Puppet Fest di Siracusa. Come formatore ha insegnato in diverse Scuole, Università, Centri di formazioni e di ricerche. Come sostiene, a riguardo, "l'importante non è essere un professore che sa, ma un comunicatore: incuriosire e trasmettere la gioia di uno strumento così originale e potente, quale è il burattino". È, infatti, stato componente di Istituzioni Europee, direttore artistico di festival nazionali ed internazionali, critico, consulente culturale e museale. Inoltre, ha pubblicato numerosi articoli e libri. Albert, sostiene, che tutto quello che ha fatto non avrebbe potuto farlo senza le sue origini popolari e sociali. Sostiene "diventare Artista-Creatore, ovvero burattinaio, è solo il prolungamento di una vita dedicata all'altro, alla rivolta del silenzio imposto, alla mia voglia totale di comunicare e di favorire la comunicazione tra le persone e i popoli. I tentativi di fare tacere idee, mi ha insegnato a cercare la parola là dove il potere non se lo sarebbe mai aspettato. L'oggetto animato è l'espressione discreta di questa ribellione che allo stesso tempo diventa una delle basi della crescita del bambino. Attraverso gli strumenti del Teatro di figura i bambini hanno gli strumenti - anche se estremamente complessi- di crescere usando la loro propria testa".

⁹³¹ Non bisogna dimenticare la fortissima presenza culturale delle tradizioni in Italia con una presenza molto modesta (all'epoca) della creatività in questo settore del teatro; in Francia il peso della tradizione è praticamente inesistente.

Fondamentale è, quindi, ricordare che sto parlando di una “fantasia calcolata”, ossia una fantasia che deve permettere al pubblico di volere entrare non solo nelle mie storie o nel mio mondo, ma nel grande mondo del teatro di figura, mettendoci una parte del proprio inconscio.

Quale respiro ha, a livello territoriale, nazionale e globale il teatro di animazione?

Prima di iniziare una storia del teatro d’animazione si può - per quanto riguarda l’Italia- definire una geografia di questo settore. In realtà i due elementi: storia e geografia, sono strettamente legati, per ora mi limiterò ad un brevissimo *excursus*.

Una geografia del teatro di figura. Se si potesse guardare una carta geografica delle tecniche d’animazioni ci si accorgerebbe subito che, storicamente, ogni tecnica ha una zona d’influenza. Il motivo principale di questa differenza consiste nel fatto che più è lungo il montaggio dello spettacolo, più è costoso rimanere su una singola piazza; dunque, l’artista deve essere sicuro che essa abbia un guadagno proporzionato alle spese. Questa motivazione (mai riconosciuta dai professionisti) ha largamente contribuito al dominio del teatro dei burattini sul teatro di marionette. A volte le tecniche si succedono o si affiancano, a volte gli stessi artisti passano da una tecnica all’altra. In Italia, comunque, le tecniche d’animazioni sono sostanzialmente tre:

- il burattino, che è costituito da un guanto nel quale si infila la mano e la manipolazione è dal basso verso l’alto;
- la marionetta, che è in legno e stoffa ed è animata da fili collegati ad una croce che il marionettista anima dall’alto verso il basso;
- i pupi, erroneamente chiamati siciliani, visto che nascono a Napoli e che poi hanno successo in tutto il sud Italia, ivi compreso la Sicilia dove hanno il massimo successo. Il pupo è abbastanza simile alla marionetta, ma al posto dei fili ha una pertica di ferro collegata alla testa e può essere animato da dietro, da lato o da un ponte.

Principalmente a Nord del Paese esistono, inoltre, varie tradizioni popolari di burattini. Come vedremo successivamente, in Italia sussistono due momenti e tradizioni fondamentali. All’origine, ogni Regione o Stato preunitario aveva uno o più personaggi; dunque, l’Italia è il Paese che in Europa ha il più grande numero di tradizioni popolari dei burattini e delle marionette, praticamente una tradizione ogni 50/60 km - dalla frontiera francese a quella

Slovena⁹³². Solo per fare alcuni nomi di personaggi tradizionali di burattini: Areste e Paganos di Cagliari; Arlecchino, Brighella e Gioppino di Bergamo; Bargnocla di Parma; Barudda e Baciccia di Genova; il dottore Balanzone e Flemma di Bologna; Facanapa di Verona; Fagiolino di Reggio Emilia; Famiola di Pavia; Gianduia di Torino; Meneghino e Gerolamo di Milano; Pampalunghino e Tascone di Alessandria; Pantalone di Venezia; Pulcinella di Napoli; Rugantino di Roma; Sandrone e la famiglia Pavironica di Modena; Stenterello di Firenze e Tartaglia di Verona. A livello nazionale ed internazionale, comunque, il personaggio più conosciuto è Pulcinella nativo dalla Campania - in Italia, di quest'ultimo esistono svariate versioni locali come quella romana, palermitana o veneziana. Il teatro delle marionette, dal canto suo, si è diffuso principalmente nelle grandi città, come Torino, Milano e Venezia. Una particolarità del teatro di figura tradizionale, poi, è che gli spettacoli duravano due o tre ore in media e non era raro che avessero luogo lungo diversi giorni; dunque, il pubblico - per sapere la fine della storia- era incentivato a tornare più volte a teatro.

Brevi annotazioni per una presentazione storica del teatro di figura. Il teatro di animazione ha seguito un'evoluzione storica estremamente ricca e complessa. Le origini del teatro di figura, infatti, risalgono alla notte dei tempi; prima del teatro troviamo gli oggetti che venivano animati dai popoli primitivi: oggetti carichi di molti significati sia religiosi che mistici (basta ricordare gli oggetti animati dell'Antico Egitto o i *Neoplasta* della Grecia Antica e della Roma Antica). Gli oggetti animati passarono, poi, da un ruolo prettamente religioso a ricoprire progressivamente un ruolo di divertimento. Durante tutto il Medioevo ritroviamo i "burattini"⁹³³ all'interno sia dei riti pagani sia nelle chiese cattoliche. A seguito del Concilio di Trento (1545-1563), della Riforma (nel XVII secolo) e dopo la proclamazione di Martin Lutero (1517), tutte queste forme di teatro vengono bandite dalle chiese e questa fuoriuscita favorì, indirettamente e direttamente, la nascita del teatro moderno ed in particolare della Commedia dell'Arte. Dall'inizio del Seicento⁹³⁴, in Italia, il teatro dei burattini diventa un teatro dei poveri. Parallelamente e progressivamente, il teatro delle marionette diventa un teatro per i nobili. Nel Settecento, poi, nasce un repertorio molto ricco e variegato e i più grandi scrittori (come Goldoni) non esitarono a scrivere testi per burattini e marionette. Con l'arrivo di Napoleone in Italia, alla fine del Settecento, vengono vietate le rappresentazioni dei personaggi che portano

⁹³² Queste tradizioni sono il retaggio degli antichi Stati italiani che, dopo il 1861, hanno formato l'Italia attuale. Rimando nel campo geografico, le tecniche d'animazioni sono diffuse in un modo preciso, tanto che ogni tecnica ha una zona d'influenza.

⁹³³ In realtà, a quell'epoca, le tecniche erano più numerose, ma molte sono andate dimenticate o perse - ad esempio, gli scettri dei giullari, i *bavastel* o le marionette a tavoletta. Ultimamente si sta assistendo a una riscoperta di esse.

⁹³⁴ Questa idea, Albert, sostiene che si sia diffusa dagli anni '70/'80 del Secolo scorso.

maschere perché, secondo Bonaparte, “ricordano il Vecchio Regime”; ciò provoca la nascita degli “eroi popolari” (i personaggi locali), ovvero personaggi che rappresentano la tradizione dei popoli che li ha generati. Dopo il 1815, con la disfatta di Napoleone, alcuni personaggi della Commedia dell’Arte si riappropriano della maschera - come, per esempio, Pulcinella di Napoli o il Dottore Balanzone di Bologna.

Nel teatro d’animazione, per tutto il XIX secolo e parte del XX secolo, inoltre, la tecnica dei burattini e delle marionette andranno a formare quello che viene definito “costume” o tradizione popolare. In Italia, da un punto di vista pratico, le due grandi tecniche d’animazione prenderanno però vie totalmente diverse ma complementari: il teatro dei burattini diventa lo strumento d’informazione delle masse (ovvero il veicolo della cronaca rosa o/e nera), mentre il teatro delle marionette è definibile come il *gran reportage*. Nel corso del tempo, attorno a queste due tecniche, si va a costruire il repertorio tradizionale o repertorio Classico (vastissimo e in auge dalla fine dell’Ottocento e del primo Novecento). Il teatro di figura, nella sua forma d’arte popolare, subirà un duro colpo d’arresto durante la Prima guerra mondiale e durante la Seconda guerra mondiale. Con l’arrivo del cinema e poi della televisione, gli operatori del settore del teatro d’animazione burattinesco vivranno un’ulteriore difficoltà. La crisi del teatro tradizionale, iniziata nel 1960, proseguirà, con fasi alterne, fino alla metà degli anni Settanta del XX secolo. Sul finire degli anni Settanta, però, si prende coscienza ed atto che in Italia esiste un fenomeno specifico: esistono, cioè, numerose compagnie di famiglie dove ci si tramanda l’arte burattinesca di padre in figlio. Questo fenomeno - il fenomeno dei figli d’arte- permetterà, proprio, il tramandarsi e il conservarsi dell’arte tradizionale fino ai giorni nostri⁹³⁵. Oggi, infatti, i burattini continuano a conservare il loro fascino.

Per un nuovo teatro di figura. A partire del 1975 inizia a prendere piede una “nuova generazione di artisti”; essi si discostano dai “figli d’arte”. Questi nuovi burattinai, pur guardando e studiando le tradizioni popolari e i vari personaggi locali, scelgono il teatro di figura come strumento per una nuova forma di espressione creativa. Questo “nuovo periodo” segna anche l’approccio verso un teatro definibile “pedagogico” - precorritrice fu la burattinaia romana Maria Signorelli. All’interno di questo clima di innovazione, alla fine degli anni

⁹³⁵ *Da Figli d’Arte ad Arte per i figli.* Verso gli anni Sessanta le antiche compagnie, quasi tutte gestite dai “figli d’arte”, vengono costrette a chiudere e questo per due motivi principali: l’incapacità (non riconosciuta da loro) di rinnovarsi e di offrire proposte per un giovane pubblico; in secondo luogo, per l’invecchiamento dei discendenti delle compagnie-famiglie. Alcuni nipoti d’arte riprenderanno in seguito la tradizione di famiglia, anche se i padri fecero altri mestieri, e diedero importanti innovazioni. Oggi rimane un esiguo numero di “Famiglie d’arte” come i pupari Argento di Palermo, i pupari Vaccaro-Mauceri di Siracusa, i burattinai Niemen di Vercelli, i marionettisti Lupi di Torino o la Compagnia di burattinai Drago di Ravenna della famiglia Monticelli (attiva prima in Piemonte, è da decenni impiantata in Romagna a Ravenna. Essa risale alla fine dell’Ottocento ed oggi vede attiva la quinta generazione).

Settanta avviene un evento fondamentale per non dire fondante: dopo un lungo soggiorno in Germania ritorna in Italia la burattinaia e professoressa fiorentina Fiorenza Mariotti in Bendini, la quale conia il termine “Teatro di figura”⁹³⁶. Ci vorrà tempo ma questa definizione contribuirà non poco ad unire un settore del teatro profondamente diviso come è quello dei burattini e delle marionette. Il “Nuovo teatro di figura”, riflettendo sul ruolo e sulle capacità del teatro di figura stesso, vive un’evoluzione soprattutto all’interno delle scuole. Vedono così il giorno il Teatro dei Ragazzi e nuovi tipi d’intervento, i quali andranno a porre le basi per una pedagogia attraverso i burattini. Due grandi innovatori e sperimentatori del teatro di figura in pedagogia sono il burattinaio emiliano Otello Sarzi⁹³⁷ (residente a Reggio Emilia) e il suo collaboratore Mariano Dolci - i cui lavori su burattini, pedagogia e terapia sono di riferimento in Italia e nel mondo. Degni di nota anche la Compagnia delle Briciole di Parma - teatro specificatamente per adulti- la quale modificherà in un modo sostanziale non solo il Teatro dei Ragazzi, ma più in generale la creatività di fare teatro con i pupazzi animati; inoltre, anche la Compagnia del Buratto di Milano, la quale nasce come un teatro per l’infanzia. Nel periodo 1975-1990, inoltre, germinano numerose rassegne specifiche; sempre in questo periodo nasce, anche, un’attenzione particolare per i patrimoni - si costituiscono numerose collezioni e musei pubblici e privati di burattini.

Gli anni della sperimentazione. Gli anni Settanta-Ottanta sono gli anni della sperimentazione dei materiali per la realizzazione degli oggetti animati; in questo periodo, infatti, appaiono spettacoli di burattini e marionette dove al pubblico viene offerta una visuale sulla forma d’arte a 360° (ivi compreso il manipolatore). Durante gli anni Novanta si assisterà, poi, alla conquista del palcoscenico e di tutti i contributi che la tecnologia offrirà a questa forma d’arte. Questo permetterà una generale presa di coscienza delle commistioni tra le arti dello spettacolo, fra cui un approccio degli intellettuali sia alla scrittura che alla creazione e manipolazione dell’oggetto. Se all’inizio degli anni Novanta, dunque, il teatro dei burattini viene progressivamente rivalutato, alla fine degli anni Novanta si sviluppa maggiormente un’attenzione didattica verso il teatro. La conquista di questo spazio scenico corrisponde anche ad una presa d’atto delle proprie competenze e specificità del burattinaio in quanto artista

⁹³⁶ Il teatro di figura deve il suo nome alla definizione coniata alla fine degli anni Settanta del XX secolo da parte di Fiorenza Mariotti e dal suo allora marito Andrea Bendini; entrambi burattinai e fondatori della compagnia *Burattini Crudeli*. Essi vivevano in Germania e qui scoprirono il *Figuren Theater* - arte che racchiude in sé numerose arti visive. Nel 1978, quando fecero ritorno nella loro Firenze, proposero una versione italiana del termine che diventerà, proprio, “teatro di figura o di animazione”. Il termine, a partire del 1981, venne accettato progressivamente dagli intellettuali del settore, ma ci vorranno ancora molti anni per fare sì che diventi unanimemente riconosciuto. Principalmente sarà la stampa che farà suo questo termine per non ripetere ogni volta le specifiche delle tecniche di animazione o di manipolazione.

⁹³⁷ 1932-2001.

scenico o/e da palcoscenico. Oggi, a tal riguardo, il teatro di sperimentazione - che è in piena espansione- ha come punto di riferimento La Casa del Teatro a Torino.

Burattini e televisione. Una breve nota va dedicata agli oggetti animati destinati ad altri spazi, come, ad esempio, alla televisione. All'inizio degli anni Sessanta, sui canali Rai, appare Topo Gigio; un personaggio immaginario creato nel 1959 da Maria Perego⁹³⁸ come pupazzo antropomorfo, utilizzato per la trasmissione *Alta fedeltà* della televisione di Stato italiana e doppiato da Domenico Modugno. Questo personaggio porta con sé una rivoluzione più filosofica che tecnica; Perego, infatti, impone in televisione la satira mediante il burattino. Alla fine degli anni Ottanta, poi, appaiono i diversi burattini di tipo *Muppet* presso le televisioni private del gruppo Mediaset; anche se, sinceramente, questi ultimi non otterranno lo stesso successo e finiranno per sparire a causa dell'incapacità di trovare (loro) e accettare (dal parte del pubblico) un linguaggio specifico. Nel 1990, sui programmi Rai, va in onda *L'Albero Azzurro*⁹³⁹, programma che ottiene un buon successo che continua tutt'ora. Il personaggio principale è Dodò un burattino creato dal giornalista e disegnatore Tinin (Agostino) Mantegazza⁹⁴⁰: in Rai si educa e si fa pedagogia a migliaia di piccoli e grandi spettatori proprio mediante un burattino. Altre esperienze simili, le troviamo Oltralpe. In Francia dal 1988 al 2018⁹⁴¹, a tal proposito, si è sperimentata la forza dei burattini - in particolare quella satirica e politica. Un'emittente televisiva mise in onda *Les Guignols de l'Info*⁹⁴², programma di straordinario successo, un falso telegiornale dove i personaggi erano le raffigurazioni degli uomini e delle donne politiche in voga in quel momento, così come personaggi del panorama sociale, culturale e televisivo. Questo programma si è poi diffuso ed ora è presente in oltre venti Paesi del modo.

L'oggi in divenire. Con gli anni 2000, arriva una nuova generazione d'artisti, prevalentemente con alle spalle importanti studi e lauree. L'accrescere della formazione intellettuale permette, a riguardo, una fioritura di riflessioni circa il teatro di figura. Oggi, infatti, siamo davanti ad un panorama del teatro di figura estremamente variegato, ricco, professionale e dinamico, dove si stanno facendo spazio nuove forme di teatro, come *Il teatro da Tavolo*. Se

⁹³⁸ 1923-2019.

⁹³⁹ http://www.rai.it/dl/RaiTV/programmi/albero_azzurro.

⁹⁴⁰ 1931-2020. <https://www.galluccieditore.com/autori/tinin-mantegazza/108/>.

⁹⁴¹ Il programma francese è stato chiuso dal suo ultimo proprietario per fare un favore ad un uomo politico francese di spicco (che, successivamente, diventerà Presidente della Repubblica), il quale aveva paura del potere satirico dei burattini.

⁹⁴² *Les Guignols de l'Info*. Cfr. <https://www.francetvinfo.fr/culture/tv/les-guignols-de-l-info/>.

Maria Signorelli⁹⁴³ di Roma è incontestabilmente la grande “Dama dei burattini” dagli anni ‘20 agli anni ‘70, bisognerà aspettare gli anni 2000 per vedere l’ingresso - seppur timido- delle donne come artiste in baracca. Tra queste artiste si può ricordare la *Compagnia Unter Wasser*⁹⁴⁴ di Roma che è formata da sole donne e che nel giro di pochi anni è già stata invitata a partecipare ai massimi eventi teatrali nazionali del teatro di figura; la *Compagnia Coppelia Theatre* di San Casciano dei Bagni⁹⁴⁵, anche essa costituita da sole donne e che ha saputo sperimentare con successo forme e tematiche non destinate ai bambini, ma agli adulti. Questa compagnia porta in Italia una nuova tecnica di origine russa: la “marionetta da polso”. Dal 1980, in Italia si iniziano, inoltre, ad organizzare i Festival⁹⁴⁶: luoghi d’incontro e di confronto per numerosi appassionati del teatro di figura, durante i quali si dà uno spazio significato e si rivaluta il teatro in educazione, pedagogia e terapia.

Per una formazione professionale. Dagli anni Settanta, forti dalla ventata innovativa portata dai giovani appassionati, preparati e culturalmente formati, si pone la questione della formazione professionale (sia dei professionisti, sia dei neofiti). Nei primi anni Ottanta nascono, a tal proposito, corsi e laboratori nel tentativo di strutturare una formazione professionale di qualità - come la *Scuola Yorick* di Milano diretta da Tinin e Velia Mantegazza, la scuola di Napoli diretta da Bruno Leone, quella di Bergamo della Fondazione Ravasio, o quella di Palermo dei Cuticchio - purtroppo, tutte hanno avuto una corta durata nel tempo. Bisognerà, infatti, aspettare fino al 2018 per veder fiorire un progetto significativo di formazione professionale, frutto della collaborazione di diverse compagnie e teatri regionali (principalmente del Nord): l’*Animateatro*⁹⁴⁷. Attualmente, poi, poiché un numero sempre maggiore di giovani decide di dedicarsi alla creazione, all’animazione e alla ricerca, è in corso una professionalizzazione delle compagnie definite “innovative”. Possiamo affermare che il rinnovamento del teatro di figura inizia proprio con l’arrivo sulla scena dei giovani, i quali prima chiedono un confronto con le tradizioni e poi producono una vasta serie di proposte che sono come fuochi d’artificio nel cielo del teatro italiano. Rimanendo nel campo dei burattini, a

⁹⁴³ Maria Signorelli, 1908 – 1992, è da considerare precorritrice di questo settore in Italia. Professoressa universitaria, sarà autrice di numerose ricerche e laboratori dove approfondirà la tematica burattino e pedagogia. Cfr. http://www.collezionemariasignorelli.it/burattini_di_maria_signorelli_testo.htm.

⁹⁴⁴ La compagnia *Unterwasser* è un gruppo di ricerca (fondato nel 2014 da Valeria Bianchi, Aurora Buzzetti e Giulia De Canio) che indaga le reciproche contaminazioni del teatro visuale e dell’arte contemporanea. Cfr. <https://unterwassertheatre.wordpress.com/compagnia-unterwasser>.

⁹⁴⁵ *Coppelia Theatre*. Cfr. <http://www.corteospitale.org/residenze-artistiche/forever-young-20192020/coppelia-theatre/>.

⁹⁴⁶ Per citare i più importanti: il *Festival Internazionale dei Burattini* di Parma; *Arrivano dal mare* di Cervia e Ravenna o il *Festival di Sorrivoli* nella provincia di Forlì-Cesena.

⁹⁴⁷ Cfr. <http://www.animateatro.org/>.

tal proposito, bisogna prendere atto del ritorno di Pulcinella come elemento fondente di una nuova teatralità - dove la tradizione vive felicemente adattata ad un pubblico contemporaneo. Due sono i principali artefici di questo rinnovamento: Bruno Leone⁹⁴⁸ di Napoli e Paolo Comentale⁹⁴⁹ di Bari. Interessante è anche l'esempio della compagnia *Teatro Gioco Vita*⁹⁵⁰ di Piacenza, la quale si è interessata al teatro delle ombre diventando un riferimento internazionale nel campo; oppure la già citata compagnia di Mimmo Cuticchio⁹⁵¹. Grazie a loro il teatro di figura si afferma come uno dei più dinamici settori del teatro e delle arte visive. Non a caso abbiamo attualmente, in tutto il mondo ed in particolare in Italia, una crescita costante del numero delle compagnie e delle tecniche d'animazione dovute all'unione di diverse forme d'arte - danza, musica, mimo, teatro d'attore, burattini, ombre, marionette, pupi, ecc.

Per una museografia del patrimonio. Con le sue tradizioni, narrazioni, leggende e storie, l'Italia è uno dei Paesi con il maggior numero di tradizioni e di materiali-oggetti da animare o copioni. Gli appassionati di burattini e non solo loro (ne sono un esempio le amministrazioni comunali e regionali) si sono trovate e si trovano davanti ad una questione fondamentale: "Che fare di tutto questo materiale artistico?": si apre dunque il problema della conservazione dei patrimoni - sia di quelli privati che di quelli pubblici. L'ultimo quarto di secolo, a tal proposito, ha visto la nascita di decine di piccoli musei e collezioni. Oggi, quelli più importanti sono il *Museo Internazionale delle Marionette - Antonio Pasqualino* (Mimap) di Palermo; l'*Istituto per i Beni Marionettistici e il Teatro Popolare di Grugliasco* di Torino; l'*Atelier Sarina* di Tortona; il *Museo dei burattini - collezione Zanella* a Budrio; il *Centro Internazionale "Vittorio Podrecca - Teatro delle meraviglie di Maria Signorelli"* a Cividale del Friuli, la *Fondazione Benedetto Ravasio* di Bergamo e l'*Ipiemme - International Puppets Museum* in provincia di Napoli. Ovviamente, nel tempo numerosissime sono state le diverse associazioni nate per valorizzare il teatro dei burattini, quasi tutte con carattere locale o

⁹⁴⁸ Bruno Leone è un architetto napoletano. Nel 1979 incontrò Nunzio Zampella, uno degli ultimi burattinai "guaratellari" di Napoli, diventandone l'allievo; oggi è uno dei massimi esponenti del teatro di Pulcinella e ha numerosi allievi sia in Italia, sia all'estero.

⁹⁴⁹ Paolo Comentale, barese, è il primo burattinaio a capire la necessità di essere imprenditore in questo settore. Come i grandi produttori Hollywoodiani, infatti, seleziona i migliori burattinai e li mette insieme per ottenere prodotti di alta qualità. Animatore e fondatore della *Casa di Pulcinella*, è ora a capo del rinnovamento in atto nei burattinai pugliesi.

⁹⁵⁰ Il *Teatro Gioco Vita* nasce a Piacenza e subito si specializza nella produzione di spettacoli realizzati con le ombre, diventandone ben presto una delle compagnie di riferimento a livello mondiale. È anche una compagnia che pratica la sperimentazione e la ricerca contemporanea.

⁹⁵¹ Mimmo Cuticchio è un puparo palermitano nato da una famiglia di pupari. A partire degli anni Novanta inizia una profonda riflessione sul teatro dei pupi, diventando un riferimento nazionale ed internazionale sulla creatività contemporanea con questa tecnica tradizionale.

regionale. A livello nazionale, le associazioni più importanti sono l'*Assitej*⁹⁵², l'*Atf*⁹⁵³ e l'*Unima - Italia*⁹⁵⁴. Malgrado la crisi economica iniziata nel 2008 e quella del Covid-19 del 2020, il numero dei festival nazionali ed internazionali è costantemente in aumento. A tal riguardo, anche in tutta Europa, dalla fine degli anni Settanta ad oggi, assistiamo ad un generale cambiamento e riconoscimento del teatro di figura. Capofila è la Francia che con Charleville-Mézières che si impone come capitale mondiale di questa forma di teatro. Una rilevanza l'hanno anche i festival organizzati dalla Spagna, dalla Germania, dal Belgio e dall'Olanda. Notevoli sono, inoltre, le tradizioni dei paesi dell'Est, dove il teatro di figura ha da tempo un ruolo riconosciuto anche grazie a compagnie molto organizzate e strutturate. In generale, in Italia e all'estero, negli ultimi decenni si è assistito ad una progressiva sensibilizzazione e ritorno in auge del teatro di figura grazie all'arrivo sulla scena di appassionati e/o intellettuali che hanno favorito una crescita di visibilità e di rinnovamento a tutti i livelli del teatro di figura.

Dunque, da questo piccolissimo riassunto della storia e delle realtà odierna del burattino, è facile intuire che il teatro di figura ha subito varie fasi. Oggi, infatti, il teatro di figura è in piena espansione e sta crescendo - anche se spesso silenziosamente- soprattutto nei settori della pedagogia, della terapia, della didattica e in tutti i contesti educativi.

Perché consiglieresti di trasferire il burattino in educazione? Come si inserisce il burattino nella prospettiva pedagogica?

I burattini possono essere proposti secondo differenti modalità, così come adottare finalità diversissime a seconda delle dissimili concezioni pedagogiche, cioè in base all'immagine di bambino che hanno gli educatori. I burattini sono sempre soltanto degli strumenti e, in quanto tali, possono essere utilizzati senza che si tenga conto della loro identità e/o della loro storia: impoveriti, banalizzati e distorti⁹⁵⁵. Nella scuola i burattini non possono fare miracoli; infatti, generalmente essi hanno offerto poco perché a loro è stato richiesto molto poco. E questo perché gli adulti hanno del burattino un'immagine eccessivamente riduttiva (e anche del bambino). Riguardo al bambino, infatti, le metafore “vaso da riempire”, “creta da plasmare”, “piccola pianta da correggere nella crescita”, “foglio bianco sul quale scrivere” non sono ancora fuori

⁹⁵² Associazione internazionale del Teatro ragazzi.

⁹⁵³ Associazione delle compagnie professionistiche del Teatro di Figura in Italia.

⁹⁵⁴ *Union Internationale de la Marionnette*. Fondata nel 1929 è presente in cento paesi e dal 1980 in Italia c'è un Centro Nazionale.

⁹⁵⁵ Tutti gli strumenti hanno un'identità che tende ad affermarsi durante il loro utilizzo ma questo non toglie che si possa decidere di ignorarla. Oggi è chiaro che chi utilizza i burattini scrive, insieme ad essi, una storia della loro identità completamente nuova.

uso. Ad esempio, se un bambino mostra qualche capacità, si cerca di anticipare le tappe della sua crescita, di non rispettare i suoi tempi. Queste metafore, poi, spostano l'attenzione di chi le ascolta su quello che il bambino è, non è o ha e non ha ed ignorano tutto quello che, nel corso del secolo scorso, Sigmund Freud, Lev Semënovic Vygotskij, Henri Wallon, Jean Piaget e tanti altri, hanno rivelato circa la natura del bambino. Come osserva Loris Malaguzzi, invece, tutti quelli che hanno indagato sui bambini hanno scoperto non tanto le debolezze e i limiti di quest'ultimi, quanto la forza delle loro potenzialità e dei loro talenti. Oggi, fortunatamente, si sta diffondendo una visione diversa del bambino: un'immagine di un bambino competente e fin dalla nascita predisposto all'esplorazione o alla scoperta del mondo esterno, predisposto da subito alla comunicazione, quindi un bambino con molte potenzialità; un bambino disponibile ad entrare in relazione, attraverso tutti i canali espressivi, con gli altri e con il mondo. Un'immagine dell'infanzia, questa, che si può riassumere nei termini co-costruttivista, interazionista, ecologica (che si costruisce con relazioni socio-culturali multiple), genetica (provvista di enormi potenzialità, ma della quale si deve rispettare il suo ritmo di maturazione e sviluppo, senza abusarne con programmi di stimolazione precoce), complessa, ottimista e incerta. Faccio riferimento a un bambino o una bambina dotati di autonomia e di responsabilità per stabilire il percorso della loro propria evoluzione, solidali, attivi e partecipi. Conseguentemente, la relazione educativa non è più unilaterale (l'adulto che dà e il bambino che riceve), ma viene proposta come un incontro tra due soggetti che - in modo complementare-contribuiscono alla reciproca educazione. Loris Malaguzzi, a riguardo, compone una poesia, *Invece il cento c'è*: nella mia esperienza, osservando la vivace partecipazione dei bambini agli spettacoli, sono sicuro che i burattini possono essere una di queste cento lingue; una lingua, tra l'altro, particolarmente congeniale ai bambini. Lo spettacolo e il laboratorio (all'interno dei diversi progetti pedagogici) permettono, infatti, l'integrazione di tutti i linguaggi espressivi, comunicativi e cognitivi. A tal ragione, anche Gianni Rodari in *Grammatica della fantasia*⁹⁵⁶ sosteneva l'indispensabilità di incentivare a scuola tutti linguaggi, compresi quelli non-verbali. Se in un certo periodo dello sviluppo il bambino manifesta la tendenza spontanea ad esprimersi con un determinato linguaggio e l'adulto non tiene conto di questa sua esigenza, il rischio che si corre è quello di amputare la comunicazione che - in quel determinato momento- sarebbe stata più congeniale.

È, pertanto, importante (a scuola quanto nella quotidianità) introdurre i vari linguaggi, attribuendo loro pari dignità ed importanza, per permettere al bambino una graduale ma sempre maggiore padronanza - sia della lingua orale, scritta, del disegno, della musica, della gestualità o

⁹⁵⁶ Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi ragazzi, Torino 1973.

dell'immagine- in modo da favorire ogni tipo di espressione e di comunicazione legata ai fatti della quotidianità significativa. Alla poesia di Malaguzzi io accosto la suggestiva frase di Jerome Bruner: "non ha una vita chi non la racconta"; qui Bruner individua nel racconto il cantiere dove si dispiegano nell'individuo i processi di costruzione dell'identità e della conoscenza. Partendo da questa frase, mi sono chiesto quali sono le strategie dei bambini e quali sono le occasioni di narrazione e costruzione che si propongono loro nella quotidianità - occasioni di costruzione della propria identità, la quale alla base ha i rapporti umani. Gli altri, infatti, sono come uno specchio: ci rimandano l'immagine che si sono fatti di noi e questa influenza l'idea che abbiamo di noi stessi. Non c'è l'Io senza l'Altro. In conseguenza, i burattini nelle scuole offrono ai bambini la possibilità di transitare attraverso una quantità di linguaggi espressivi dove ognuno ha il proprio modo per rivelare, strutturare o integrare aspetti diversi della propria personalità. I bambini, infatti, non aspettano gli insegnamenti dei burattinai per mettere in atto giochi di finzione, creare o modellare; essi lo fanno spontaneamente - ecco perché bisogna incoraggiare i bambini a creare. L'interesse rivolto alle produzioni spontanee dei bambini, (iniziato timidamente nel XVI secolo e affermatosi un secolo più tardi) si collega ad una più generale scoperta dell'infanzia iniziata con Jean-Jacques Rousseau. Successivamente, l'espressione infantile è stata al centro di un tema che ha interessato le avanguardie storiche di tutto il Novecento. Ecco che in questo discorso i burattini, essendo un'espressione teatrale ed il teatro una forma d'arte, hanno un ruolo nell'educazione.

Concretamente - per concludere il ragionamento iniziato- nella scuola la domanda è come sia possibile promuovere una sensibilità artistica personale. Riprendendo Picasso, "tutti vogliono capire l'arte. Perché non cercano di capire il canto di un uccello?"; questo ci fa intuire come, tutt'ora, vi sia una discrepanza fra livello cognitivo, razionale ed emotivo-estetico. Ma separare i due aspetti è improduttivo e genererebbe esperienze mutilate. Comunque, a causa di questa concezione errata, le attività espressive hanno speso sentito la necessità di trovare una giustificazione; per superare questo *gap*, di grande aiuto sono il laboratorio e lo spettacolo dei burattini. Ecco perché il teatro dei burattini deve trovare il suo posto in pedagogia, così come nei processi sociali ed educativi - soprattutto in una società in cui il nostro contatto con il mondo passa sempre di più attraverso la tecnologia, assistere e soprattutto fare teatro con i burattini procura gioco, piacere, espressione, comunicazione, socialità, creazione e rappresentazione. E, ovviamente, l'espressione drammatica si trova proprio alle sorgenti di tutte le forme di espressione.

Partendo dall'evoluzione storica, il teatro di animazione come è arrivato ad avere implicazioni sociali e pedagogiche?

Già nel primo Settecento, come testimoniato dal quadro di Guardi⁹⁵⁷ a Venezia, i burattini venivano utilizzati come forma di divertimento per i bambini. Durante tutto l'Ottocento, poi, nei vari Paesi dell'Europa i burattini o/e le marionette sono presenti nella prima letteratura destinata all'infanzia e all'educazione. L'esempio topico in Italia è *Pinocchio* di Carlo Collodi del 1883, o *Cardello* di Luigi Capuana del 1907; in Germania troviamo *Pole poppenspäler*⁹⁵⁸ di Theodor Storm del 1874; in Francia, invece, ebbe un grande successo *Monsieur le Vent et Madame la Pluie* di Paul De Musset, del 1924. Nei primi del Novecento, successivamente, iniziano ad apparire i libri di costruzione dei burattini e di realizzazione degli spettacoli⁹⁵⁹.

Il burattino come strumento pedagogico e didattico viene inserito nei programmi ministeriali italiani già dal 1956 e, in seguito, anche in quelli del 1985. Negli ultimi decenni, inoltre, molti burattinai hanno prodotto per il mercato della scuola e dell'infanzia diverse Opere: fondamentali i lavori di Mariano Dolci⁹⁶⁰. In realtà, so bene ed è ben chiaro, non basta produrre spettacoli per la scuola per parlare di burattini con valenza pedagogica; il problema, però, come analizzato precedentemente, è che "l'infantilizzazione" dei burattini ha continuato a plagiare questo teatro. Già negli anni prima della Seconda guerra mondiale diversi furono gli esperti di educazione che iniziarono ad intuire la valenza pedagogica dei burattini, ma siamo ancora a livello di gioco semplice. In Italia la prima a fare questo salto sarà proprio la già citata burattinaia Maria Signorelli, la quale rifletterà sull'uso dei burattini in educazione e in pedagogia. Bisogna comunque aspettare il secondo dopoguerra per vedere i burattini entrare nelle scuole e nelle varie istituzioni per l'infanzia. Dagli anni Sessanta, però, i burattini entrano nelle scuole principalmente come un "passatempo"; è solo all'impegno dei burattinai che tra la Scuola ed alcuni operatori del teatro di figura, viene a crearsi un rapporto di fiducia e si strutturano progetti educativi mirati. Da un lato i burattinai sentono il bisogno di esprimere la

⁹⁵⁷ Francesco Guardi, *Il parlatorio delle Monache di San Zaccaria*, Venezia 1745 - 1750. Il dipinto è una veduta d'interno in cui il pittore raffigura, con attenzione e leggerezza, la sala delle visite del monastero di San Zaccaria. Nel convento venivano monacate le figlie delle più importanti famiglie veneziane e il colloquio con i parenti viene caratterizzato come una festa con tanto di spettacolo di burattini per i bambini.

⁹⁵⁸ Paolo il burattinaio.

⁹⁵⁹ Uno dei primi libri di costruzioni di burattini a vocazione pedagogica è *Burattini e marionette. Il loro teatro ed i loro fantocci* di Carlo Racca (Akkar), edizione Paravia, Torino 1922.

⁹⁶⁰ Mariano Dolci unico burattinaio comunale in Italia a Reggio Emilia. Ha scritto diversi libri e saggi tra i quali: *La mano e il burattino* (1980), *Mariano Dolci: Dialogo sul trasferimento del burattino in educazione*, (a cura di) V. Minoia, Edizioni Nuove Catarsi, Urbino, 2009.

forte valenza psicologica e pedagogica che vedono nel burattino - anche attraverso la sperimentazione di nuovi materiali e di nuove tecniche, ciò porterà a numerose riflessioni e all'utilizzo razionale dei burattini in pedagogia⁹⁶¹. D'altro canto, anche i docenti - soprattutto della scuola primaria- iniziano ad esprimere il loro interesse verso quest'arte e le sue valenze pedagogiche e didattiche; iniziano, cioè, a richiedere nuovi strumenti educativi. Ecco che i laboratori di creatività si moltiplicano. Le porte della scuola si aprono ai burattini, così da permettere la realizzazione di progetti innovativi legati alla creazione di un teatro-scuola, di un teatro fatto dai ragazzi e di un teatro dei burattini in terapia. All'inizio degli anni 2000, l'Italia sarà proprio una delle prime nazioni a proporre l'uso dei burattini in questioni umanitarie.

Parli di “infantilizzazione”. Reputi che esista un’opinione comune che considera il teatro di animazione come una forma d’arte minore; solamente, cioè, come un “teatro per bambini”? Quali potrebbero essere le ragioni di tale marginalità e cosa si potrebbe fare per cambiare tale idea?

In un certo modo, a partire della metà dell'Ottocento, i ceti sociali che hanno avuto paura della forza e della libertà che l'oggetto burattino ha, così come del suo potere sovversivo, satirico e animatore delle masse (vedi i vari eroi della tradizione popolare), hanno fatto di tutto per marginalizzare e sminuire un'arte giudicata da loro pericolosa. Hanno, cioè, ridotto il burattino alla sola funzione ludica per l'infanzia. Poi è successa una cosa che nessuno si aspettava: un nuovo sguardo si è fatto strada. Studiosi, ricercatori, educatori si sono accorti che i poteri dei burattini e del teatro di figura sono veicolo di numerose valenze educative e pedagogiche. Se nell'Ottocento i burattini venivano guardati con timore a causa della loro funzione satirica e di derisione dei poteri, con lo scorrere del tempo acquisiscono valenze più profonde. Si capisce, infatti, che il teatro d'animazione o di figura va a risvegliare la parte inconscia e psichica di ciascuna persona. Forse è proprio questa la ragione della marginalità al solo mondo dell'infanzia che gli adulti effettuano per i burattini; essi, infatti, rappresentano la paura che l'espressione non controllata possa uscire dai controlli. Alla luce di quanto affermato, un grande artista francese sostiene che “non si capirà mai quanto sia terapeutico il teatro di burattini, finché non si sarà

⁹⁶¹ Gli studi e i lavori di compagnie come quella del *Teatro Gioco Vita* di Piacenza porteranno all'introduzione del teatro delle ombre, non solo come spettacolo, ma come percorso educativo. Altre compagnie come quella del *Buratto* di Milano daranno vita a laboratori e sfoceranno nella creazione del *Teatro Ragazzi*. La *Compagnia delle Briciole* di Parma sarà, poi, un vero e proprio motore del rinnovamento teatrale e pedagogico.

capito quanto è terapeutico il teatro *tout court*⁹⁶² e io credo che si possa parafrasare questa frase sostituendo la parola “terapeutico” con quella “pedagogico”. Il teatro, ed in particolare il teatro di figura, è profondamente educativo di per sé e apporta in didattica un’esperienza che non ha eguali. Purtroppo, però, l’opinione di teatro di figura come “semplice cosa da bambini” non è affatto facile da far scomparire. Quante volte si è sentito dire da parte dei genitori “portiamo i bambini a vedere i burattini perché fanno ridere”. Se i burattini facessero solo ridere non avrebbe senso tutta la premessa appena conclusa. Infatti, i potenti e i poteri alti hanno sempre voluto controllare e sminuire questo tipo di teatro proprio perché i burattini sono “la voce di chi non ha voce”. Solo riflettendo su questa frase si riesce a capire l’importanza dei personaggi della Commedia dell’arte tra i quali Pulcinella, Arlecchino, Brighella e poi quella degli eroi popolari tra questi Gioppino, Meneghino e Fagiolino. A partire dell’Settecento e poi nell’Ottocento, “il potere” capisce cioè quanto i burattini possono essere “pericolosi”, perché attraverso le loro rappresentazioni formano intellettualmente i poveri - o più semplicemente il pubblico popolare- parlando direttamente a loro. Da qui la necessità (da parte dei poteri) di controllare i burattini e i burattinai con delle leggi restrittive⁹⁶³. A metà dell’Ottocento, infatti, è da ricordare che i burattini erano rivolti agli adulti perché solo questi (e non i bambini) potevano pagare⁹⁶⁴ e recare guadagno al burattinaio. Più il tempo passerà e più i burattini saranno, invece, relegati al mondo dell’infanzia.

Un ritorno ad una considerazione dei burattini e del teatro di figura, dunque, è possibile solo se li si considera prima di tutto come trasportatori di valori e di emozioni che fanno crescere. L’informazione, che sia stampata o televisiva, ha sempre una sua responsabilità: attraverso una necessaria formazione professionale, gli operatori del settore devono arrivare a proporre un teatro che offra un servizio e che vada oltre alla visione riduttiva - la quale, per troppo tempo, ha accompagnato questa forma d’arte.

⁹⁶² Marc Chevalier, attore e direttore di compagnie teatrali in Francia, è uno dei sostenitori dei più importanti studi dei burattini in terapia negli anni Ottanta.

⁹⁶³ Il corpus delle leggi che limitano il diritto di fare spettacoli con burattini è molto importante. Per vedere abolite alcune leggi bisognerà aspettare la fine della Seconda guerra mondiale, comunque molte verranno rimpiazzate da altri divieti considerati più “democratici”.

⁹⁶⁴ Le testimonianze di burattinai pagati per i loro spettacoli con cibo o alloggio sono svariate; questo succederà almeno fino alla Seconda guerra mondiale. In Bergamasca, fino agli anni Settanta del secolo scorso, non sono pochi i “Gioppinisti” che vengono pagati in tale modo.

Quali sono, nella percezione comune, le immagini di burattino? Come definisci “burattino” e teatro d’animazione?

Dire cosa è il burattino non è cosa facile. Qualsiasi persona, infatti, ha un’immagine propria di cosa siano i burattini, se non altro perché il linguaggio di ogni giorno continua a veicolare una quantità di modi di dire basati proprio su di essi. Troviamo, a tal proposito, metafore riferibili al teatro in generale ed altre specifiche al solo teatro d’animazione. Spesso, a tal proposito, si sentono frasi come “il teatrino della politica”, “chi tira le fila”, “chi manovra dall’alto”, “chi presta la voce”, “burattino nelle mani di un burattinaio”, “levare baracca e burattini”, “grande burattinaio”, “governi fantoccio”, “paga Pantalone”, ecc. La permanenza di questi riferimenti rivela quanto il teatro dei burattini e delle marionette siano da sempre familiari al senso comune; essi continuano a vivere nel nostro subconscio e affiorano alla coscienza quando si tratta di esprimere dipendenza o sudditanza. È probabile che l’immagine che tanti hanno dei burattini si sia formata proprio a partire da questi modi di dire, oltre che su Pinocchio, Mangiafuoco o su qualche ricordo dell’infanzia. D’altro canto, molti intellettuali hanno costruito delle bellissime metafore intorno al mondo dei burattini e delle marionette; secondo Platone i fili che condizionano l’uomo confluirebbero al cielo; secondo altri, i fili finirebbero direttamente nelle mani di Dio.

Ritorniamo alla definizione. “Burattino” è un fantoccio utilizzato per le rappresentazioni, costituito da una testa montata su una veste in cui si infila, come in un guanto, la mano del burattinaio. Il burattino, come già detto, fa parte del teatro di animazione:

- “teatro”, perché i burattinai - come gli altri attori- sono degli artisti che inscenano in situazioni teatrali delle rappresentazioni di fronte a degli spettatori;
- “di animazione” perché, in questa forma di teatro, un attore infonde vita a degli oggetti rendendo loro protagonisti o co-protagonisti dello spettacolo.

I burattini, pertanto, hanno la capacità di esprimere l’inesprimibile e si presentano come un prolungamento della potenza creatrice del rappresentante; definendo, quindi, il teatro di animazione soltanto attraverso la sua capacità di sostituirsi all’attore se ne perde il valore reale. Come osservava Jacques Copeau⁹⁶⁵, la maschera è l’ultimo omaggio che l’attore rende al burattino tentando, in qualche modo, di rassomigliargli; le possibilità espressive dei burattini iniziano, infatti, quando finiscono quelle dell’attore umano. Parafrasando Schön⁹⁶⁶, la scelta implicita nel teatro dei burattini - quella di rappresentare la realtà attraverso la manipolazione di

⁹⁶⁵ 1879 - 1949, è stato un attore, regista teatrale, drammaturgo e critico francese.

⁹⁶⁶ Cfr. R. Schön, Op. cit.

personaggi costruiti- li pone in una posizione di sfasamento rispetto al reale. Ovviamente, noi sappiamo che a teatro tutto è “finto”, a parte la componente fisica dell’attore. Il burattino, invece, esiste nel tempo in cui esso è animato⁹⁶⁷, o ancora, non ha altra vita e movimento se non quella che trae dall’azione del burattinaio.

Ritornando alla definizione, doveroso è riflettere circa quale forma di teatro di animazione stiamo analizzando. Innanzitutto, nel teatro di figura si utilizzano principalmente i burattini - o più in generale gli oggetti animati; qui il ruolo dell’attore è secondario e di sostegno all’attore principale (l’oggetto al quale si è demandata una personalità). L’oggetto diventa, dunque, antropomorfo e messaggero di un’entità che non è esattamente l’attore-uomo; è qualcosa di più, qualcosa di diverso. Non dobbiamo dimenticare che se in Italia vengono utilizzate sostanzialmente solo alcune tecniche (i burattini, le marionette, i pupi, il teatro delle ombre, ecc.), nel mondo le tecniche sono numerosissime. L’arrivo del concetto di teatro di figura, dunque, permette di unire in un unico termine, un settore teatrale che ha molte tecniche a sua disposizione. Oggi sappiamo che esistono oltre centocinquanta tecniche di animazioni presenti nel mondo; tutte raggruppabili nel concetto “oggetti animati con intento”, cioè oggetti e sculture in movimento⁹⁶⁸. La varietà delle tecniche, inoltre, rappresenta un vantaggio sia per la pedagogia, sia per il teatro in generale. Ecco alcune tecniche di manipolazione⁹⁶⁹: *bunraku*⁹⁷⁰; burattino⁹⁷¹; burattino a casco⁹⁷²; burattino a sacco⁹⁷³; burattino ad impugnatura⁹⁷⁴; gigante⁹⁷⁵; *karakuri ningyo*⁹⁷⁶; marionetta a tastiera⁹⁷⁷; marionetta a tavoletta⁹⁷⁸; marionetta con i fili⁹⁷⁹;

⁹⁶⁷ Cfr. C. Paul, *L’ours et la lune*, Ed. Nrf, Paris 1919.

⁹⁶⁸ Si rimanda ai *mobile* dello scultore americano Alexander Calder (1898 -1976). I *mobile* sono sculture che volteggiano nell’aria, simili ai burattini. Ovviamente, se si muove l’aria, la scultura si muove e diventa oggetto semovente - dunque una scultura animata, cioè un oggetto animato con intento. Questo elemento di semovenza pilotata ci riporta al *puppet*. Interessante l’analogia con le immagini virtuali: quando esse sono animate dal *mouse*, l’operatore viene definito *puppeteer*, cioè burattinaio.

⁹⁶⁹ A tutte le tecniche indicate bisogna aggiungere le varianti locali e nazionali.

⁹⁷⁰ Il *Bunraku* è una tecnica del Giappone.

⁹⁷¹ Esistono almeno tre modi diversi di posizionare le dita per manipolare il burattino: alla francese, all’italiana e alla spagnola: questo dipende da quante dita utilizzare, in base alle dimensioni del burattino stesso.

⁹⁷² In uso in Niger e in Nigeria, consiste in un casco portato sulla testa. Sul casco è collocata una tavola di legno con sopra i personaggi. I fili trapassano la tavola verso il basso e il manipolatore le aziona.

⁹⁷³ Il “burattino a sacco” è una nuova tecnica dove un sacco rappresenta il corpo e un altro la testa; questa è principalmente una tecnica da tavola.

⁹⁷⁴ Tecnica religiosa del Vietnam; è un tipo di burattino dove la testa in legno è molto grande; sul retro il legno è scavato in modo che la mano possa reggere la testa mediante l’impugnatura.

⁹⁷⁵ I “giganti” hanno un’origine votiva; ne esistono in Italia del Sud, Spagna, Francia, Belgio e Austria.

⁹⁷⁶ Questa tecnica è giapponese, ne esistono almeno tre tipi e sono tutti al limite dell’automa.

⁹⁷⁷ Le marionette a tastiera sono di diverso tipo e si trovano in diversi Paesi; esse vengono utilizzate, prevalentemente, dai ventriloqui.

marionette d'acqua⁹⁸⁰; marionetta portata⁹⁸¹; *marotte* - cetro⁹⁸²; *marotte* con bastoncini (marionetta a bastone dal sotto)⁹⁸³; *marotte* con bastoncini cinesi⁹⁸⁴; *muppet* (a bocca mobile)⁹⁸⁵; ombre⁹⁸⁶; passo uno⁹⁸⁷; ombre da film⁹⁸⁸; pupazzi ballerini (*bonhomme gigueur*)⁹⁸⁹; pupazzi a spinta⁹⁹⁰; pupazzi da tavola⁹⁹¹; pupazzi o marionette a snodo⁹⁹²; pupazzi per la televisione⁹⁹³; pupi⁹⁹⁴; *szopka*⁹⁹⁵; teatro d'oggetti⁹⁹⁶; teatro di carta⁹⁹⁷; teatro di casa⁹⁹⁸; teatro nero⁹⁹⁹; tecnica a carrello¹⁰⁰⁰; *vertep*¹⁰⁰¹.

⁹⁷⁸ Antica tecnica dove il manipolatore aziona con il ginocchio una o due bamboline che ballano attaccate a un filo e ad un palo. Tecnica popolare nel sud Italia, prevalentemente in Campania e in Molise.

⁹⁷⁹ Esistono moltissimi modi di costruire e fissare i fili. I fili vanno da un minimo di 5/11 fino a 100/110. Le marionette possono essere molto leggere dai 300 grammi, fino a raggiungere i 4/5 chili.

⁹⁸⁰ Tecnica tradizionale del Vietnam dove le marionette vengono azionate direttamente nell'acqua di una piscina o di uno stagno.

⁹⁸¹ Le "marionette portate" coprono parzialmente il manipolatore; cioè, parte del suo corpo fa parte del corpo stesso della marionetta.

⁹⁸² Di origine medioevale, è un bastone con una testa posizionata alla sua sommità. La testa rappresenta proprio chi lo manipola: cioè il giullare. Dopo secoli in cui era stata praticamente dimenticata, questa tecnica sta ritornando popolare.

⁹⁸³ Questa tecnica è diventata molto popolare in Europa dopo la Seconda guerra mondiale.

⁹⁸⁴ Sono *marotte* molto leggere e molto lunghe, supportate da stecche fini e leggere mosse dal basso dal manipolatore. Queste permettono di effettuare dei movimenti ampi: danze, coreografie o battaglie.

⁹⁸⁵ I *Muppet* sono una tecnica americana inventata dal burattinaio Jim Henson.

⁹⁸⁶ Il "teatro delle ombre" è di tradizione prevalentemente asiatica. Le grandi tradizioni di questa tecnica si trovano in Cina, in India, a Java, in Turchia, in Grecia, in Cambogia e nel Laos. Solo in Cina esistono almeno trenta versioni differenti del teatro delle ombre.

⁹⁸⁷ Il "Passo uno" è una tecnica per il cinema dove per avere il movimento bisogna effettuare una foto per ogni azione corporea. Il tutto, poi, viene montato e rifilmato ad una certa velocità per essere visibile sullo schermo del cinema.

⁹⁸⁸ È una tecnica simile al "Passo uno"; qui, però, i personaggi sono delle ombre mosse su una tavola orizzontale dove sopra è collocata una cinepresa.

⁹⁸⁹ Curiosa tecnica utilizzata, prevalentemente, nei porti per intrattenere coloro che aspettavano un imbarco. Nella mano destra il manipolatore ha una stecca di legno dove in fondo è collocato un pupazzo di legno estremamente snodato e articolato, i suoi piedi, poi, si posizionano sopra una tavoletta di legno. Con la mano sinistra il manipolatore dà dei colpi alla tavoletta e fa ballare a ritmo l'oggetto animato. Tecnica di origine inglese e francese, oggi è ancora in uso in Canada e negli Stati Uniti d'America.

⁹⁹⁰ Antica tecnica medioevale principalmente in uso nelle rappresentazioni religiose. Da qualche anno è stata ripresa per i progetti educativi. Consiste in un oggetto animato montato su una stecca fissa: uno zoccolo di legno che viene spinto da stecche di legno in mezzo a due scanalature poste su un tavolo o palco.

⁹⁹¹ Tecnica che richiede un tavolo dove gli oggetti animati agiscono.

⁹⁹² Questa definizione ricopre tutte le tecniche in uso nelle Chiese prima del Concilio di Trento: generalmente si trattava di oggetti animati a snodo che rappresentano Gesù, la Madonna e i Santi; a volte interi gruppi statuari. Nel nord Italia e in Svizzera questi vengono spesso chiamati *Madone*.

⁹⁹³ I "pupazzi per la televisione" sono generalmente in lattice e riproducono la parte superiore (tronco e faccia) di una persona. Il manipolatore, per muoverlo, si posiziona sotto o dietro il pupazzo.

⁹⁹⁴ Oltre in Italia - dove ne esistono almeno tre tipi- i pupi sono presenti in Francia, Belgio, Portogallo e in Repubblica Ceca.

Come è possibile trasferire il burattino in educazione? Come si inserisce il burattino nella prospettiva pedagogica?

Per rispondere a siffatti quesiti bisogna, prima, avere chiaro “quale bambino vogliamo nel futuro”, tematica che direttamente si accompagna ad una seconda, cioè “quale burattino si vuole offrire al bambino”. Procediamo per *step*. In primo luogo, forse, bisognerebbe cambiare e modificare molti degli spettacoli proposti ai bambini, i quali hanno la pretesa di essere al contempo divertenti e educativi. Un paradosso alla base di questa affermazione è che uno spettacolo che ha intenti educativi non sarà necessariamente educativo e è valido anche il contrario: uno spettacolo divertente non è obbligatoriamente educativo o meno. Non bisogna dimenticare, infatti, che i testi degli spettacoli non sono stati tutti scritti per i burattini, poiché i burattini vengono prestati all’arte recitativa. Non bisogna, cioè, dimenticare che c’è una sostanziale differenza tra il teatro per l’infanzia e il teatro dei burattini in educazione. Il teatro per l’infanzia è realizzato da adulti che producono degli spettacoli - ritenuti opportuni ed adeguati alla giovane platea. Dall’altra parte, il teatro in educazione non è necessariamente destinato ad un pubblico. Provo ad essere più chiaro. Nel “gioco del burattinaio” lo spettacolo finale non è una prerogativa. L’obiettivo primario dell’introduzione dei burattini in contesti didattici è, appunto, permettere di sfruttare le potenzialità di cui essi si fanno portatori proprio durante le varie fasi che possono portare allo spettacolo. Ovviamente, anche la presentazione dello spettacolo è educativa, poiché in quel momento il bambino investe tanto di sé e permette l’espressione di numerose potenzialità, spesso inconsce. Questa breve parentesi per dire che, diversamente di quello che si crede, ciascuna fase del laboratorio di burattini, per giungere allo spettacolo, è educativa; non solo l’atto finale. A tal proposito, il burattinaio svedese Michael Meschke¹⁰⁰² era solito dire ai suoi studenti in arte del teatro di figura “riflettete: se quello che

⁹⁹⁵ È una tecnica polacca specifica per rappresentare i riti del Natale. Gli oggetti animati sono piccole *marotte* che vengono mosse all’interno di una scatola in legno.

⁹⁹⁶ È una tecnica mediante la quale vengono animati gli oggetti di uso comune.

⁹⁹⁷ Il “teatro di carta” - nato nell’Ottocento nel Regno Unito e diffuso in quasi tutta Europa- è costituito da sagome di carta che rappresentano i personaggi che agiscono in teatrini all’italiana, anch’essi realizzati con la carta.

⁹⁹⁸ Il “teatro di casa” è la riproduzione in miniatura della classica baracca dei burattini.

⁹⁹⁹ Gli oggetti animati si muovono nel buio ricoperti di una pittura luminescente che li rende visibili grazie all’uso della Lampada di Wood.

¹⁰⁰⁰ Tecnica giapponese dove un manipolatore è seduto su un carrello basso con le ruote. Davanti a lui tiene il pupazzo e lo spinge.

¹⁰⁰¹ Tecnica russa utilizzata per le rappresentazioni natalizie; è molto simile alla *Szopka*, ma il teatrino dove viene rappresentata può avere più piani di azioni (fino a tre).

¹⁰⁰²Cfr. <http://www.michaelmeschke.com/theatre3.htm>.

scrivete lo può fare qualcosa d'altro o qualcuno d'altro - come un attore- allora non avete bisogno dei burattini”¹⁰⁰³; questa affermazione ci permette di riflettere sul fatto che, affinché si possa parlare di burattini e pedagogia, fondamentale è calibrare il progetto proprio per i singoli bambini nella loro unicità. Agli educatori e ai genitori, a tal riguardo, deve essere chiaro che il teatro dei professionisti non è il teatro dei bambini. Quando si chiede ad un bambino di fare teatro lui farà ciò che meglio gli riesce con i mezzi che ha a disposizione. Il bambino che gioca con i burattini, infatti, non interpreta un'altra persona o personaggio; al contrario, interpreta sempre se stesso o un altro sé. Come sosteneva Maria Signorelli¹⁰⁰⁴ - proprio perché il gioco del burattinaio è educativo - è possibile proporre l'attività “giociamo a fare i burattinai”. Giocare ad essere un burattinaio, appunto, rappresenta ben altro che giocare con i burattini. Il mestiere del burattinaio - dove ogni tappa è un elemento complementare all'altro- permette al bambino di divenire cosciente delle proprie capacità manuali ed intellettuali. In questo gioco il bambino può seguire o meno le regole fisse del teatro professionale o amatoriale. Proprio perché “gioca a fare teatro”, il bambino si esprime e cresce mediante esso. Anche senza saperlo o esserne cosciente, il bambino comunica delle cose sue profonde: il teatro di figura - ed in particolare quello dei burattini- ha una potenza interna talmente forte da scatenare una moltitudine di sentimenti e reazioni¹⁰⁰⁵.

Mi permetto di sostenere che il burattino in educazione e in pedagogia ha valore proprio perché rappresenta l'insieme delle componenti del mestiere del burattinaio, il quale risponde ai bisogni educativi e formativi di armonizzazione del corpo e della psiche, della componente cognitiva con quella manuale e della sfera razionale con quella emozionale. L'educatore, dal canto suo, deve avere alla base una buona formazione ma anche sentirsi libero di agire e modificare il proprio comportamento partendo dalla sua esperienza. Quanto più l'educatore e il pedagogo sanno sul teatro di figura e sulle valenze del burattino meglio è; comunque, allo stesso tempo, devono saper ignorare le regole eccessivamente statiche per dare sfogo alla propria fantasia e rispondere alle esigenze emergenti all'interno del particolare contesto educativo nel quale sono inseriti: la personalizzazione è fondamentale. L'educatore-burattinaio non ha, pertanto, il compito di formare nuovi attori-burattinai, ma di prendere da essi tutto ciò

¹⁰⁰³ Da una lezione di Michael Mechke effettuata nel 1981 a Charleville-Mézières (Francia), presso il primo corso di formazione professionale dell'Iim - *Institut international de la marionnette*, oggi Esnam - *Ecole supérieure nationale de la marionnette*.

¹⁰⁰⁴ Cfr. M. Signorelli, *Il gioco del burattinaio*, Armando Editore, Roma 1975.

¹⁰⁰⁵ Il burattinaio e l'educatore, proprio per questo motivo “devono tutelare il bambino”. In fase di svolgimento del laboratorio, infatti, potrebbe essere necessario non fare entrare estranei né mostrare - nemmeno alla famiglia- i prodotti in fase di elaborazione. Fondamentale, poi, è che non deve essere l'adulto a raccontare ciò che accade durante il laboratorio dei burattini, ma il bambino stesso: questo dimostrerà il suo interesse e coinvolgimento nel progetto.

che di buono danno per poi rielaborare queste valenze a favore delle proprie politiche educative. Il teatro dei burattini, a tal riguardo, ha proprio il privilegio di essere un'arte estremamente completa e complessa poiché unisce in sé arti e mestieri così diversi ma complementari fra loro: essere autore, scrittore, musicista, disegnatore, pittore, scultore, falegname, sarto, costumista, ballerino, attore e tante altre professioni ancora. La cosa incredibile è, paradossalmente, che - per essere un buon artista burattinaio o fare un buon spettacolo- non è necessario eccellere in nessuno di questi mestieri: bisogna, invece, sapersi reinventare e adattare creando un *match* unico e personale delle diverse competenze. In questo senso, il laboratorio e lo spettacolo dei burattini possono essere percepiti come il crogiuolo dove il risultato si chiama arte¹⁰⁰⁶. Reputo, dunque, che “pedagogico” non sia solo vedere uno spettacolo, ma soprattutto farlo. Creare uno spettacolo con i burattini vuol dire mettere a disposizione del bambino una quantità straordinaria di stimoli che lo aiutano a crescere; l'arte del teatro di figura è così complessa e così ricca che si rivela uno strumento unico per la rivelazione del Sé da parte del bambino - sia come entità singola, sia come componente di un gruppo e di una società. Nel “giocare a fare il burattinaio” c'è posto per tutti, nessuno è escluso: insieme, il gruppo classe diventerà, poi, un gruppo sociale sempre più inclusivo.

Hai aneddoti legati alla tua esperienza a riguardo?

Ogni componente del teatro di figura è utile al bambino e alla bambina ma, a causa dell'immagine stereotipata che il mondo degli adulti trasmette anche ai bambini, alcuni - all'inizio- ignorandone le grandi potenzialità, mostrano difficoltà a lasciarsi coinvolgere. Molti sono gli adulti che non considerano i burattini come educativi, dunque, comunicano questo loro pensiero (i burattini come oggetti non seri, ludici o non educativi) anche i bambini. Ricordo bene, alcuni anni fa mi trovavo in una scuola media per svolgere un laboratorio-spettacolo con i burattini. Durante gli incontri una bambina sosteneva di non voler partecipare al lavoro di creazione manuale perché, secondo lei, non era valorizzante. Avvicinatomi, iniziai a conversare per capire il motivo della sua opposizione. Parlando, lei, mi disse che da grande voleva fare la giornalista - seguendo le orme dei genitori, entrambi direttori di testate milanesi. La bambina, sosteneva che a scuola lei doveva studiare e imparare cose, non costruire o giocare. Meravigliato per questa oscenità che gli adulti erano riusciti ad inculcare nella testa di una bambina, per farle fare l'esperienza diretta che valeva l'opposto contrario di quanto affermava,

¹⁰⁰⁶ Cfr. A. Bagno, (a cura di), *Un gesto nell'aria per crescere*, in «Quaderno della Lumaca. Pedagogia della Lentezza» n. 6, Fulmino edizioni, Rimini 2020, pp. 20-31.

le chiesi di effettuare un *reportage* dell'attività ed effettuare delle interviste ai suoi compagni. La bambina iniziò ad osservare e poi a scrivere; negli incontri seguenti, pian piano, si avvicinò sempre più ai materiali, fino a quando mi confessò che per scrivere un buon articolo avrebbe dovuto toccare con mano quanto esperito dai compagni. Un piccolo esempio concreto di come pratica e teoria siano circolarmente interconnesse, secondo il principio del *learning by doing*.

Un secondo esempio significativo che voglio riportare è la storia di un ragazzo molto sviluppato per la sua età, sia in altezza che in peso. Durante un laboratorio-spettacolo di burattini il ragazzino mi confessò che si vergogna del suo aspetto e non voleva apparire in scena (cosa che, comunque, non sarebbe successa poiché i burattini si muovono all'interno della baracca e i burattinai non sono visibili dal pubblico). Poiché obbligando una persona a fare qualcosa si ottiene l'effetto contrario, decisi di affidare al ragazzo il compito del montaggio e smontaggio della baracca. Il ragazzino accettò di buon grado la proposta; risultato: non ho mai avuto una baracca così sicura e così ben montata.

Il laboratorio-spettacolo, per concludere, chiede al soggetto di essere un protagonista attivo. Rappresenta sì un momento, ma un momento capace di offrire a sé stesso *in primis*, e poi gli altri (insegnanti, educatori, compagni, genitori, ecc.) l'occasione di una conoscenza maggiormente profonda delle capacità, competenze ed emozioni.

Pensi che costruire e animare un burattino sia come costruire e dare vita a un altro sé?

Certamente. Costruire un burattino è come costruire un altro sé ed è come travestire se stesso. Se pensiamo al travestimento, al mascheramento o al trucco possiamo convenire che sono, forse, i "giochi" (nel senso ampio del termine) più antichi praticati dei bambini di tutto il mondo. Alla luce della riflessione appena effettuata è molto interessante soffermarsi sul fatto che queste attività non siano entrate negli interessi della scuola, forse proprio perché si tratta di un comportamento spontaneo, apparentemente "improduttivo" e fine a se stesso. Effettivamente, non è che le scuole abbiano proprio chiuso le loro porte a queste attività; nei manuali per l'asilo nido, per la scuola dell'infanzia e primaria, si trovano accenni finalizzati al Carnevale, oppure all'allestimento di recite: unici ambiti nei quali si esauriscono i contesti in cui, oggi, gli adulti concepiscono l'uso del travestimento. Pensarla così preclude, però, tutto il contesto del gioco libero, infatti, il travestimento finalizzato non sempre va incontro alle reali esigenze di gioco dei bambini. Altro aspetto fondamentale è riconoscere al gioco dei travestimenti degli spazi propri. Nei contesti didattici, a tal ragione, non è possibile separare il gioco dall'apprendimento, né l'immaginazione dall'acquisizione delle conoscenze. Il gioco dei travestimenti e il gioco dei burattini sono, pertanto, collegati al processo di auto identificazione: sono giochi simbolici in

cui i bambini imitano e fanno propri i gesti quotidiani degli adulti e dove possono sperimentare - elaborandoli su se stessi- vari ruoli e varie identità. L'impulso a travestirsi, però, non è unicamente infantile ma è praticato anche dagli adulti: nella nostra società, solamente in particolari ricorrenze o contesti stabiliti - in altre culture, invece, il travestimento è riservato a determinate categorie di persone.

Il travestimento, comunque, è strettamente collegato alla capacità umana di saper utilizzare l'immaginazione e la finzione come strategie verso la conoscenza di se stessi, degli altri e dell'ambiente; parafrasando Calabrese¹⁰⁰⁷, l'altro, ottenuto mascherando se stesso, è migliore o il migliore e la maschera offre il modo più semplice di "diventare un altro", sperimentare l'alterità, le proprie risorse e capacità. Gianni Rodari, infatti, ne auspicava l'ingresso a pieno titolo in educazione - non solo nella scuola dell'infanzia. Alcuni potrebbero sollevare questioni a riguardo, sostenendo che di fronte alla maschera ci si trova nell'alternativa di "aver paura" oppure di "far paura". Plutarco, con una sua riflessione di più di duemila anni fa, ci aiuta nella risposta. Sostiene, infatti, che quando un bambino ha paura delle maschere bisogna accostargli questi oggetti; bisogna, cioè, indurlo a prenderli in mano ed a osservarli da ogni lato in modo tale da abituarsi e non spaventarsi più. Anche Rousseau, nelle *Confessioni*¹⁰⁰⁸, afferma di aver effettuato la medesima esperienza con Emilio. Parafrasandolo, dice che tutti i bambini hanno paura delle maschere. Comincia nel mostrare a Emilio una maschera dall'espressione gradevole; successivamente di fronte a lui applica questa maschera sul viso: si mette a ridere, tutti ridono, e il bambino ride come gli altri. Poco a poco lo abitua alle maschere meno gradevoli, e finalmente alle figure repellenti. Se ha ben curato la sua gradualità, lungi da spaventarsi e all'ultima maschera, ne riderà come della prima. Dopo di ciò non teme più che lo si spaventi con delle maschere¹⁰⁰⁹. Rousseau prosegue ricordando l'Iliade. Allorquando, negli addii di Andromaca e di Ettore, il piccolo Astianatte, spaventato dal pennacchio che è sul casco di suo padre, lo disconosce, si getta gridando sul seno della sua nutrice, e strappa a sua madre un sorriso misto di lacrime, che si deve fare per guarire questo spavento? Precisamente quello che fa Ettore, posare il casco a terra, e poi carezzare il bambino. In un momento più tranquillo non si fermerà a questo punto, egli si avvicinerrebbe al casco, ci giocherebbe con le piume, le si farebbe maneggiare al bambino; infine, la nutrice prenderebbe il casco, e lo poserebbe ridendo sulla propria testa, sempre che la mano di una donna usasse a toccare le armi di Ettore¹⁰¹⁰. Rousseau

¹⁰⁰⁷ Cfr. O. Calabrese, *L'arte dell'autoritratto. Storia e teoria di un genere pittorico*, La casa Usher editore, Lucca 2010.

¹⁰⁰⁸ Cfr. J. J. Rousseau, *Le confessioni* [1782], trad. it. (a cura di) G. Cesarano, Garzanti, Milano 2014.

¹⁰⁰⁹ Cfr. Ivi, Libro I.

¹⁰¹⁰ *Ibidem*.

indica, dunque, che è necessaria una presentazione sensibile alla maschera; analogamente a Plutarco, si illude sostenendo che dopo questo approccio graduale il bambino non avrà più paura delle maschere. Tutt'oggi, infatti, con lo scorrere del tempo, il bambino cresce, ma la paura della maschera non lo abbandona. Basta pensare alle molteplici identità che utilizzerà per navigare nel *cyberspazio*. Il *nickname* è lo pseudonimo, la maschera dietro il quale si cela l'identità di chi parla in *chat online*. Ecco che diventa utile e interessante riflettere sulle potenzialità emancipative che può assumere la pratica dello scambio di ruoli dell'identità da un punto di vista sociale, culturale ed educativo. Ciascuno di noi non è una monade isolata e il proprio processo di auto identificazione è la risultante delle relazioni e delle identificazioni. In una società come la nostra, che si avvia a diventare sempre più pluri-etnica e pluriculturale, uno dei compiti della scuola dovrebbe essere proprio quello di formare identità libere da pregiudizi, aperte alle differenze - viste non come limiti, ma come valori- e creare i presupposti di una cultura dell'accoglienza e del dialogo. Una delle qualità essenziali del teatro di animazione è, infatti, proprio la sua capacità di misurarsi con l'alterità e la possibilità di dare corpo a infiniti mondi e ruoli. Il gioco dei personaggi, delle identità multiple, dei travestimenti e delle metamorfosi fonda il teatro d'animazione stesso.

Pertanto, per concludere il ragionamento, chi costruisce il suo burattino costruisce un altro sé che prenderà vita durante la manipolazione. Come sostiene Winnicott¹⁰¹¹, il burattino¹⁰¹² è il prolungamento del corpo umano, è una protesi che genera il suo campo di sensi e il suo spazio transizionale. Ecco che, qui, vengono poste le basi per la personalizzazione di un oggetto che porta altrove chi lo anima – ancora prima di portare altrove chi lo vede. Questo altro Sé ci permette di vedere l'altro “io stesso” ed eventualmente costruirlo o aiutarlo a costruirsi. Le varie fasi della costruzione, a tal riguardo, sono fondamentali, ma ancora più fondamentale è l'animazione che si fa dell'oggetto. Essa, infatti, favorisce lo scavare in profondità e il crescere; come sosteneva Meschke, il burattino fa tutto quello che fa l'uomo più qualche cosa¹⁰¹³. Ecco che il burattino diventa la porta per la fantasia, il sogno, il fuggire verso qualcosa che ci riporta al nostro inconscio e ai nostri desideri. Il burattinaio Otello Sarzi¹⁰¹⁴, a tal riguardo, ammetteva che la forza del burattino era così grande che spesso si sorprendevo nel dire (attraverso il burattino) delle cose che non avrebbe mai voluto dire. Costruendo il nostro burattino, pertanto,

¹⁰¹¹ Donald Winnicott pediatra e psicanalista inglese (1896-1971).

¹⁰¹² Cfr. D. Winnicott, *Transitional objects and transitional phenomena*, in «International Journal of Psycho-Analysis», vol. 3, 1953.

¹⁰¹³ Definizione data dal professore e marionettista svedese Mickael Meschke nel corso di formazione professionale presso l'Iim di Charleville-Mézières (Francia) nel 1981.

¹⁰¹⁴ Otello Sarzi, classe 1922, è un burattinaio di Reggio Emilia e grande innovatore dell'arte dei burattini in Italia.

diamo vita ad un altro Noi e trasformiamo la nostra personalità - anche se solo per un tempo limitato. Inoltre, possiamo diventare altro sia per noi stessi, sia per le altre persone. Costruire un burattino rappresenta, dunque, l'espressione libera e la gioia della scoperta del sé; lo spettacolo - quando c'è- diventa la firma di una vita, di un essere vivente.

Quale è la funzione della mano, della manualità e dell'interazione pratica-pensiero nel teatro d'animazione?

Ho un ricordo molto caro circa il binomio mano-burattino. Il burattinaio francese Yves Joly¹⁰¹⁵, durante tutta la sua attività, ha riflettuto molto su questa tematica. Le mani, già le semplici mani nude, bastano per dare vita al proprio burattino, bastano per dare vita ad un altro Sé. Visto dal fuori, il teatro d'animazione è solamente l'arte della mano e della manualità; in realtà le arti del teatro di figura sono delle arti complete che coinvolgono - di volta in volta- tutte le parti del corpo e della mente. Il teatro di figura, a tal proposito, è un'arte fisica, psichica, emotiva e relazionale; un'arte che si può definire arte della psicomotricità. Ovviamente, riuscire a tenere il braccio alzato¹⁰¹⁶, prerogativa per effettuare lo spettacolo a livello professionale, dipende dall'aver il controllo del proprio corpo; dunque, sono necessarie una conoscenza ed un buon mantenimento dello schema corporeo - a cominciare dalla colonna vertebrale, dal baricentro e dall'equilibrio delle gambe e dei piedi. L'arte del burattinaio, infatti, è principalmente un'arte dell'equilibrio corporale; un'arte dove tutto il corpo è al servizio della mano che nell'aria disegnerà e scriverà una dinamica dando vita allo spettacolo. Il "gioco del burattino" è un gioco assolutamente completo e complesso, soprattutto oggi dove l'artista deve avere competenze in tutte le arti e dove la baracca non è solo "casa di legno e stoffa", ma è palcoscenico, strada, terra e aria - e questo richiede al burattinaio delle qualità acrobatiche significative.

¹⁰¹⁵ Yves Joly (1908-2013), è stato uno dei più importanti burattinai francesi del XX secolo. Diede vite all'arte *bristol* e alla *Tragedia di carta* dove i personaggi erano realizzati semplicemente con un cartoncino di tipo *bristol* lavorando con le mani a vista. La carta - materiale che nella mentalità comune non si utilizza per realizzare oggetti d'animazione- viene da lui rivalutata. Joly è il primo burattinaio a "lavorare con l'effimero".

¹⁰¹⁶ I burattinai di tradizione popolare sapevano che tra l'ingresso in scena di un personaggio e la sua uscita non dovevano passare più di due/tre minuti; la tempistica era dovuta al fatto che oltre a questo tempo il sangue non confluiva più bene nel braccio che il burattinaio teneva alzato - ciò causava problemi di crampi o indolenzimenti. Questo è il motivo per cui le battute o i dialoghi lunghi non erano mai presenti; dunque, coscienti di ciò - o incoscienti, ma vivendo in prima persona il fenomeno- i burattinai scrivevano o facevano scrivere i canovacci in modo che questa metrica di parole/corpo fosse rispettata. Questa metodologia di scrittura si nota in particolare negli adattamenti teatrali classici.

Da un punto di vista prettamente pedagogico il bambino, mediante l'utilizzo del burattino, elabora un gioco che comprende in sé un numero incredibile di potenzialità¹⁰¹⁷. Con i burattini, invero, si oscilla continuamente tra la dimensione del fare e la dimensione dell'essere, tra il fare e l'apparire. Anche il silenzio e il non detto, infatti e per tale ragione, hanno un valore nel teatro dei burattini. Giocare diventa crescere: gli effetti cognitivi della mano sono veramente ricchi e complessi¹⁰¹⁸. A tal proposito, come già accennato precedentemente, un valido tentativo di descrivere la valenza delle diverse tecniche di animazione è stato realizzato dal burattinaio Mariano Dolci¹⁰¹⁹:

- la maschera, vicinissima a chi la indossa, è quasi una seconda pelle;
- il burattino è una doppia pelle relativa ad un organo decentrato, la mano;
- la *marotte* e la *tige* sono più lontane dal corpo del manipolatore, il quale non indossa l'oggetto ma si limita a sostenerlo tramite dei bastoni;
- il pupo è staccato ancora di più dal corpo dell'animatore, anche se solidamente collegato a lui tramite aste metalliche;
- la marionetta è quasi del tutto separata dal manipolatore e collegata a lui solo attraverso esili ed effimeri fili.

La prima immediata conseguenza di questo progressivo allontanamento dal corpo del manipolatore è che lo strumento diventa sempre più visibile a chi lo manipola. Dare sempre maggior spazio alla vista ha, ovviamente, importanti conseguenze sul complesso nodo di proiezioni e di identificazioni che si stabilisce tra il personaggio e l'animatore. Percorrendo la serie dalla maschera verso la marionetta, l'accento si pone maggiormente sui processi di proiezione, a svantaggio di quelli d'identificazione; viceversa, se si procede dalla marionetta verso la maschera. In pratica, chi indossa una maschera tende ad identificarsi con quello che essa rappresenta, ad entrare nel personaggio. Chi anima una marionetta, invece, non tende ad identificarsi in un essere così distaccato da sé. Ci si identifica poco nella marionetta: ci si potrebbe porre, dunque, il problema di cosa farle dire e di cosa farle fare. Il burattino, poi, esprimere quello che generalmente l'animatore non riesce a dire o a fare nella vita quotidiana. Potrei azzardare nel dire che il burattino tende ad esprimere il Super-Io del manipolatore. In

¹⁰¹⁷ I lavori e le pubblicazioni del burattinaio Mariano Dolci attestano l'importanza rivestita della mano sia nella realizzazione del proprio burattino sia come fattore di crescita. Cfr. M. Dolci, *La mano e il burattino. Guida pratica all'animazione di oggetti*, Fabbri Editori, Milano 1980.

¹⁰¹⁸ Nelle sue ricerche e riflessioni sul burattino, la pedagogia e la terapia, Mariano Dolci identifica una valenza psicologica e pedagogica per ogni tecnica.

¹⁰¹⁹ Cfr. M. Dolci, Op. cit., 1980.

passato esso ha sempre rappresentato, a tal ragione, i grandi sogni dell'umanità e le tematiche filosofiche e religiose.

Bruno Munari¹⁰²⁰, inoltre, ci insegna che bisogna divertirsi anche con lo spazio. Esso, a tal proposito, va considerato come un altro gigantesco oggetto animato corrispondente all'idea di "spazio abitato" in cui il bambino stesso si adatta e si reinventa per poterci giocare. Per il burattinaio svedese Michael Meschke, ancora, la relazione tra il manipolatore e il burattino deve essere vista in chiave proiettiva, poiché il burattino rappresenta sì il "me stesso" ma, oltre a quello che il corpo può fare, sa anche volare, esprimere il sogno e andare oltre la dimensione umana. Il burattino, animato dalla mano del burattinaio, in stretta relazione con la sua parte sia emotiva sia razionale, consente - pertanto- di evadere e dare addito all'identificazione e alla proiezione.

***Nella tua esperienza, cosa succede quando il bambino incontra "lo spettacolo" dei burattini?
Quali significati esso può assumere per i bambini?***

Quando il bambino incontra lo spettacolo dei burattini, potenzialmente, può servirsi di tutti i cento linguaggi di cui parla Malaguzzi¹⁰²¹. D'avanti alla pluralità di codici teatrali - con i relativi messaggi visivi, sonori o verbali- il bambino riconosce, infatti, delle modalità espressive a lui particolarmente confacenti. Questo avviene perché, nel teatro d'animazione, il bambino vede gli adulti giocare e "fare finta"; è la natura stessa del teatro a richiedere questo. Il teatro, per tale ragione, è costituito da un'illusione drammatica e, etimologicamente, il verbo "illudere" deriva proprio dal latino *-in ludere*, ossia entrare nel gioco. La gratificazione che ne consegue, derivante dal fatto di avere visto dei grandi giocare, rappresenta, poi, per il bambino uno stimolo per continuare a praticare il gioco simbolico.

¹⁰²⁰ Cfr. B. Munari, *Arte come mestiere*, Editore Laterza, Bari 1966.

¹⁰²¹, Il bambino / è fatto di cento. / Il bambino ha / cento lingue / cento mani / cento pensieri / cento modi di pensare / di giocare e di parlare / cento sempre cento / modi di ascoltare / di stupire di amare / cento allegrie / per cantare e capire / cento mondi / da scoprire / cento mondi / da inventare / cento mondi / da sognare. / Il bambino ha / cento lingue / (e poi cento cento cento) / ma gliene rubano novantanove. / La scuola e la cultura / gli separano la testa dal corpo. / Gli dicono: / di pensare senza mani / di fare senza testa / di ascoltare e di non parlare / di capire senza allegrie / di amare e di stupirsi / solo a Pasqua e a Natale. / Gli dicono: / di scoprire il mondo che già c'è / e di cento / gliene rubano novantanove. / Gli dicono: / che il gioco e il lavoro / la realtà e la fantasia / la scienza e l'immaginazione / il cielo e la terra / la ragione e il sogno / sono cose / che non stanno insieme. / Gli dicono insomma / che il cento non c'è. / Il bambino dice: / invece il cento c'è. L. Malaguzzi *Invece il cento c'è*, in «*Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia – Atti del seminario di studio*», Reggio Emilia 18-20 marzo 1971.

Peter Brook¹⁰²² sosteneva che un pubblico formato da bambini fosse il migliore dei critici, poiché quest'ultimi non hanno preconcetti, si interessano immediatamente e altrettanto istantaneamente si annoiano diventando insofferenti; dunque, è proprio l'esperienza di attori che facciamo da bambini a dotarci di senso critico. Questa affermazione ha un grande significato in didattica: gli educatori, infatti, non devono limitarsi a rinchiudere il teatro nella sua sola funzione ricreativa, ma dovrebbero dilatare il tempo dello spettacolo preparando i bambini prima e, nei giorni successivi, sfruttandone pedagogicamente tutto il potenziale. Reputo, però, che sia sbagliato anticipare i temi dello spettacolo in modo da favorirne la comprensione da parte dei bambini. Lo spettacolo deve, secondo il mio parere, rappresentare una forma più elettrizzante e giocosa per insegnare qualcosa. Mi auspico, però, che la scuola non abbia una visione così utilitaristica del teatro. Desiderare, infatti, di finalizzare e di utilizzare subito ciò che viene dal teatro dei burattini per uno scopo didattico porta a mortificare la dimensione estetica propria del teatro di animazione. Lo spettacolo, cioè, non deve rappresentare un pretesto pedagogico. Nessun adulto, infatti, si reca ad uno spettacolo di qualsiasi tipo con l'obiettivo dichiarato di imparare qualcosa; non vedo perché dovremmo educare i nostri bambini ad una visione diversa delle manifestazioni artistiche. Partecipare ad uno spettacolo di burattini, di conseguenza, deve rappresentare l'occasione per vivere un'esperienza partendo dall'espressione drammatica spontanea, sostenuta nelle attività quotidiane. Io, a tal ragione, penso che sia comunque giusto preparare, almeno un minimo, la classe all'incontro con lo spettacolo. Mi spiego meglio: preparazione all'evento e non preparazione al determinato spettacolo. La preparazione così intesa non viene considerata in opposizione all'elemento sorpresa (unico e irriducibile per ciascun bambino) ma, anzi, come potenziamento di questo. Quando espongo tale concetto, mi riferisco a determinate azioni precise che le insegnanti dovrebbero compiere:

- prima dello spettacolo: valorizzare, destare l'attenzione e l'entusiasmo, fare arrivare i bambini carichi allo spettacolo, creare attesa, aspettativa, suscitare curiosità e focalizzare l'attenzione sull'avvenimento;
- durante lo spettacolo: affiancare i bambini, soprattutto per quanto riguarda le emozioni e gli entusiasmi, dare sostegno a chi ha paura e sostenere l'interesse generale;
- dopo lo spettacolo e nei giorni successivi: incentivare il dialogo con e tra i bambini per mantenere e rafforzare la memoria, stimolare i bambini a ricordare e raccontare lo spettacolo, ripercorrere insieme la narrazione, raccogliere le espressioni dei bambini, rimettere in circolo l'esperienza e trovare proposte di gioco ispirate allo spettacolo.

¹⁰²² Peter Stephen Paul Brook è un importante regista britannico, classe 1925.

Inoltre, i giochi di finzione, messi in atto dai bambini, testimoniano il loro desiderio di esplorazione e di evasione dal “qui ed ora”; a tal ragione, è facilissimo poter osservare i bambini - nei giorni successivi allo spettacolo- mentre cercano di attuare strategie per favorire l’espressione delle emozioni vissute. Ecco che trova, quindi, giustificazione il fatto che a loro lo spettacolo dei burattini piaccia - durante tale momento, poi, i bambini ritrovano un mondo dove il meraviglioso, la finzione e la realtà si pervadono: il buio della sala, il sipario della baracca che si alza, le luci che si accendono, così come la musica e la comparsa/scomparsa dei personaggi rappresentano richiami del fantastico. Questi sono tutti segnali che vanno a discapito degli spazi e dei tempi che scansiono le abitudini della vita quotidiana. Alla fine degli spettacoli, pertanto, sarà semplice reperire dalle insegnanti dichiarazioni quali “l’interesse dei bambini è stato molto alto, i bambini sono stati parecchio coinvolti, hanno avuto un’attenzione prolungata, hanno manifestato un evidente desiderio che lo spettacolo continuasse, avevano occhi incantati, bocche spalancate, non hanno battuto ciglio dall’inizio alla fine, non sono stati semplici osservatori ma veri partecipi delle emozioni, ecc.”. Da queste affermazioni si capisce che il burattinaio, con i suoi spettacoli, non vuole guardare al bambino come ad uno spettatore mancante ma come uno spettatore con sorprendenti potenzialità e talento. All’indomani dello spettacolo - e nei giorni successivi- non c’è da sorprendersi del fatto che i bambini hanno voglia di rievocare, raccontare e parlare di quanto visto. Ciò è dovuto al fatto che i bambini, durante la rappresentazione, è come se si nutrissero di emozioni e nei giorni successivi avessero il piacere di rivivere quanto raccolto e vissuto. Questo è un momento dalla grande valenza educativa e pedagogica: permette, infatti, di far emergere le emozioni, rafforzare i ricordi, contribuire alla creazione di un dibattito fra le diverse opinioni che i bambini hanno maturato ad è esercizio del senso critico. Per diminuire lo scarto tra la capacità di comunicazione verbale del bambino e l’esperienza realmente vissuta, l’insegnante dovrà rafforzare la dimensione del “noi” con frasi del tipo “proviamo a ricordarci lo spettacolo che abbiamo visto ieri”. Il “noi” è un segno di incontro e di condiviso interesse; il “voi” lascia trasparire, invece, una separazione degli interessi tra adulti e bambini. Contrariamente, il compito dell’insegnante è rafforzare i ricordi che i bambini hanno mediante la partecipazione di tutti e l’accettazione dei pareri - anche se discordanti fra loro. Obiettivo dell’insegnante non è, infatti, riordinare gli elementi emersi per semplificarli, ma permettere la discussione continua in modo da lasciar scorrere le idee di tutti in un flusso di *brainstorming*. La finalità dell’attività in questione, a tal proposito, non è quella di arrivare ad una lettura condivisa dei fatti, ma il far emergere le varie strategie volte a rinforzare i ricordi che mirano alla scoperta, alla comprensione del linguaggio verbale o corporeo e alle varie espressioni di cui ciascuno è portatore. Spesso il *brainstorming* - proprio come lo spettacolo di burattini- non segue l’andamento logico e temporale, ma la logica delle emozioni e dei

sentimenti; ecco perché il teatro d'animazione aiuta a comprendere meglio il linguaggio dei bambini ricco di immagini ed espressioni: il linguaggio dei bambini è creazione. La creatività dei bambini dopo lo spettacolo emerge anche dalla realizzazione di oggetti o di disegni. Come sosteneva Ricci, pioniere degli studi sui disegni infantili, infatti, nelle produzioni dei bambini gli oggetti sono descritti più che rappresentati. Vado a leggere direttamente l'Autore citato, «il bambino non solo ritrae ciò che conosce, ma anche ciò che più gli interessa e che più desidera. Tutto ciò che i bambini fanno o, meglio, pensano che ci sia, si deve vedere»¹⁰²³. I disegni effettuati dai bambini nei giorni successivi allo spettacolo sono, dunque, importanti in quanto insegnano a noi adulti quanto è rimasto più impresso nella memoria dei piccoli spettatori, inoltre, ai bambini piace ricordare soprattutto l'illusione del personaggio come se fosse più autonomo. Non è raro, ad esempio, vedere rappresentato Gioppino con le gambe e, nonostante il bambino nella sua descrizione racconti anche la presenza dell'animatore non lo disegna quasi mai, qualora glielo si fa notare generalmente lo disegna molto più piccolo oppure lontano e marginale rispetto al burattino. Leggo ancora Ricci: «ci sono dei disegni che trasmettono informazioni, altri che danno il senso e l'esperienza vitale dell'evento: evocano un'emozione. In ogni caso il disegno rivela quanto il bambino ha compreso, ha sentito e vuole dirci»¹⁰²⁴. Il teatro d'animazione, appunto, offre la possibilità di trasformare un elemento emotivo in un'esperienza di conoscenza. Prosegue Ricci, «è stupefacente vedere che i bambini, anche molto piccoli o alla loro prima esperienza da spettatori, dimostrano di rendersi conto fin dall'inizio che la rappresentazione sta decollando dal reale per entrare in un mondo dove tutto è possibile. Parlare ai bambini dell'evento, aumentando le curiosità e le attese, è considerato indispensabile e positivo da parte delle educatrici. Riproporre il ricordo dello spettacolo e stimolare l'espressione dei bambini, permette di mantenere la memoria ripercorrendo insieme la narrazione. I bambini, infatti, vivono l'esperienza dello spettacolo come un'esperienza relazionale: nel descrivere lo spettacolo menzionano sempre anche la presenza dei compagni, spesso chiamandoli singolarmente con i loro nomi. Gianni Rodari, a tal proposito, sosteneva che i bambini nel periodo scolastico e prescolastico costituiscono gran parte di quello che sarà la loro identità e questo processo si sviluppa soprattutto attraverso le relazioni con gli altri. Non c'è l'Io senza l'Altro e questo è fondamentale nella costruzione dei valori, della socialità e della comunità.

¹⁰²³ C. Ricci, *L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887, p. 21.

¹⁰²⁴ Ivi, p. 22.

In base all'età degli studenti, quale tipologia di spettacolo proporresti e con quali obiettivi?

Mi interrogo spesso se, all'interno del mio lavoro, sia meglio adattare i testi classici e/o di altri Autori, oppure effettuare una scrittura creativa propria e/o con il gruppo classe e, conseguentemente, proporre contenuti inediti. A distanza di tanti anni di lavoro ed esperienza maturata posso dire che prediligo la seconda soluzione - necessariamente (almeno spero) frutto di una profonda riflessione su sé come soggetto, artista e cittadino posto in relazione intersoggettiva, interoggettiva e infraoggettiva con il panorama culturale, sociale, relazionale, ecc. Raramente, per tale ragione, gli spettacoli tradizionali corrispondono alle esigenze educative per i bambini di oggi; ovviamente, le tematiche classiche del teatro popolare possono essere valide, ma la loro forma non corrisponde più ai linguaggi moderni. Per questo motivo vanno riadattati alle esigenze del nuovo pubblico contemporaneo. Un ulteriore problema attuale consiste nel decidere se fare lo spettacolo per i bambini o con i bambini. Sempre più artisti, oggi, reputano necessario coinvolgere i bambini direttamente nello spettacolo per farli "entrare nella storia". Tinin Mantegazza, a tal proposito, sosteneva che il quesito non fosse nuovo e che rispondere ad esso fosse solamente un'esigenza degli adulti - cioè, al bambino non cambiava nulla né riguardo l'una né riguardo l'altra soluzione. Dunque, sapere se si sta facendo uno spettacolo per i ragazzi o con loro, sosteneva Mantegazza - giornalista, disegnatore, uomo di teatro dell'infanzia, ecc.- non ha differenza alcuna¹⁰²⁵. A tal proposito, ricordo con piacere e commozione una situazione vissuta a Lubiana nel 1992. Prima dell'inizio di uno spettacolo mi si avvicinò un bambino bosniaco di quattro o cinque anni, il quale mi chiese se avessi qualcosa per lui. Io, meravigliato dalla domanda, risposi stupito che non avevo qualcosa per lui, ma qualcosa per tutti. A tale risposta il piccolo, sorridendomi, andò tranquillamente a prendere posto. Alla fine dello spettacolo, con mio stupore, mi si avvicinò nuovamente lo stesso bambino con un grande sorriso stampato sul viso, il quale mi disse: "te l'avevo detto che avevi qualche cosa per me". Ancora oggi questo ricordo mi commuove. Quel giorno ricevetti una grande lezione: il burattinaio, o più in generale l'artista, non lavora per un pubblico ma per ogni singola persona che forma il pubblico. Ciascuno di noi, infatti, è unico e ciascuna situazione che esperiamo è un'apertura verso l'imperfetto e verso i futuri possibili.

¹⁰²⁵ Anche se lui preferiva uno spettacolo per - e non con- i bambini.

Pensi che il teatro di animazione abbia contribuito e contribuisce tuttora alla rielaborazione di quanto vissuto durante la pandemia di Covid-19? A riguardo, esistono esperienze significative a livello nazionale e globale?

Durante la pandemia, in un primo tempo, il teatro di figura tutto - abituato da sempre a lavorare con un pubblico e con il pubblico- si è trovato spiazzato e ha dovuto trovare dei modi nuovi per poter essere presente ed attivo malgrado la chiusura delle sale e l'impossibilità di creare assembramenti. Numerose Compagnie, dopo questo primo momento, hanno iniziato a proporre - grazie ad *internet* e in particolare grazie ai *social*- filmati di spettacoli. Oltre a rispondere al bisogno di relazione del pubblico, in un periodo di isolamento sociale, si è così andati incontro alle esigenze di un pubblico giovane abituato alle tecnologie, unendole alla tradizione¹⁰²⁶. A proposito, dal 3 di marzo 2020 ho cominciato a catalogare tutto ciò che concerneva il rapporto tra burattini e Coronavirus. L'8 marzo, il burattinaio milanese residente a Verona Valerio Saccà propone *Corona Puppet*, un burattino di tipo tradizionale che rappresenta il virus. Nello stesso periodo *I Burattini di Roberta*, Compagnia di Carla Passera e Roberta Navoni di Bergamo, partecipando alla rielaborazione del dolore vissuto dai bambini, dalle bambine e dalle loro famiglie, hanno realizzato un contributo teatrale con i burattini dal titolo *Covid-19: il virus con la corona invisibile ma terribile. Le emozioni al tempo del Coronavirus*. Nello spettacolo Bortoli, con sua mamma Margi e suo papà Gioppino, racconta a tanti bambini come lui cosa succedeva nel periodo dove in città si aggirava il Coronavirus. Quante emozioni diverse ciascuno di noi ha vissuto in un momento così particolare. La storia, raccontando scene di vita quotidiana della famiglia di burattini bergamaschi, ha così voluto aiutare grandi e piccoli ad affrontare e rielaborare al meglio la situazione. Utilizzando come protagonisti della storia Gioppino, Margi e Bortoli - personaggi protagonisti della tradizione bergamasca- le burattinaie hanno voluto rendere omaggio al proprio territorio bergamasco - terra duramente colpita dalla pandemia di Covid-19 - e a tutti i bergamaschi, gente fiera e tenace. A tal proposito, *online* è possibile trovare lo spettacolo di burattini - sia in versione integrale che le singole scene delle emozioni, in modo da poter decidere come focalizzare la propria attenzione- lo spettacolo

¹⁰²⁶ Il Covid-19 e la crisi profonda che ha provocato hanno messo gli artisti davanti alla necessità di produrre spettacoli e azioni pedagogiche con e per il *web* e i *social network*. Ciò, molto probabilmente ha permesso di intravedere un nuovo modo di fare spettacolo con burattini. Precursori di questa strada furono, già tra il 1958 e il 1960, il marionettista americano Jim Henson e il burattinaio francese André Tahon con il loro processo creativo. Essi, infatti, capirono che bisognava utilizzare il televisore - elettrodomestico diffuso- come un vero e proprio teatrino nel quale mandare in onda spettacoli *ad hoc*; ciò determinò un cambiamento radicalmente nel modo di rappresentare i burattini in televisione. Venne così a crearsi una nuova forma d'arte del Teatro di figura.

narrato con la Lingua dei Segni e con la Comunicazione Aumentativa e Alternativa, un *video-tutorial* per realizzare burattini a guanto personalizzati; inoltre, le presentazioni del progetto scritte specificatamente per i bambini, i genitori, i nonni e i docenti. Il 17 marzo il teatro *Spejbl e Hurvínek* - marionette a filo di Praga- propone degli spettacoli dove i due eroi sono trasformati in dottori (dottor Hurvínek e dottor Mánička) che si prendono cura del divertimento dei bambini che non possono uscire di casa. La traduzione del titolo dello spettacolo è *Squadra Coronavirus contro la noia*. Il proposito era informare ed educare i più piccoli alle norme sociali di comportamento per contenere il virus. Il 20 marzo una compagnia di pupazzi in gomma di Città del Messico propone uno spettacolo realizzato appositamente sul virus con un pupazzo che lo rappresenta. La compagnia *Teatro Milix Títeres* diretta da Liz Martell propone, prima, degli interventi brevi e, poi, dei veri e propri spettacoli su questo tema. Il 27 marzo il burattinaio napoletano residente a Torino Gianluca Di Matteo propone un filmato realizzato con la tecnica passo uno, durante il quale si vede Pulcinella che sconfigge il virus. Questi sono solo i primi, per avere un riscontro più massiccio da parte delle diverse Compagnie bisogna attendere verso la fine di maggio 2020, periodo in cui sono apparsi, prima degli spettacoli sul Covid-19 (principalmente provenienti dall'India, dal Messico e dall'Italia) e poi delle iniziative che avevano l'obiettivo di spiegare i comportamenti e le misure preventive per la diffusione del contagio. Nei mesi di giugno e luglio 2020, il Centro Unima - Italia ha organizzato via *web* diverse conferenze tematiche per i soci e non ottenendo un lodevole successo. Nell'ottobre 2020, si sono organizzati - sempre tramite *web*- diversi *festival*¹⁰²⁷ di burattini. Da marzo 2020 a marzo 2021, poi, l'Unesco e l'Unima hanno organizzato delle conferenze sull'arte dal titolo *Con e dopo il Covid-19*.

Questi esempi permettono, ancora una volta, di farci riflettere sulle grandi valenze psicologiche e pedagogiche dei burattini. I burattini, infatti, non sono dei semplici oggetti inanimati ma oggetti contraddistinti dalla particolarità di avere una propria struttura affinché ognuno possa riconoscersi, proiettare desideri e bisogni, identificarsi, divertirsi, socializzare e conoscere meglio se stesso, i propri limiti, le proprie risorse e potenzialità in qualsiasi momento della propria vita e in qualsiasi situazione.

¹⁰²⁷ Si segnalano, *La Macchina dei Sogni* di Palermo con la direzione di Mimmo Cuticchio, *Incanti* a Torino con la direzione di Alberto Giona e *San Martino Puppet est* a Siracusa di Alfredo Mauceri con la direzione artistica di Albert Bagno.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA PRIMO CAPITOLO

AA. VV., *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.

AA. VV., *Il vocabolario Treccani*, Istituto della enciclopedia italiana, Roma 2019.

Agamben G., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1998.

Agazzi A., *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1956.

Agazzi R. C., *Guida per le educatrici dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 1961.

Alessandrini G., *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*, Carocci, Roma 2016.

Arendt H., *The Human Condition* [1958], trad. it. (a cura di) Finzi S., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2017.

Aristotele, *De anima* [IV a.C.], I-III, 402a-434b, trad. it. (a cura di) Movia G., *Aristotele*, Bompiani Editore, Milano 2001.

Aristotele, *Parti degli animali* [IV a.C.], trad. it. (a cura di) Vegetti M., in *Opere*, vol. 5, Laterza, Roma-Bari 1990.

Bacon F., *Instauratio magna. Novum organum* [1620], I, 1-95, trad. it. (a cura di) Marchetto M., *La grande instaurazione. Nuovo organo*, in *Bacone*, II, Mondadori, Milano 2010.

Benjamin W., *Experience and Poverty* [1933], trad. it. (a cura di) Palma M., *Esperienza e povertà*, Castelvecchi, Roma 2018.

Bertagna G. (ed.), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*, Studium, Brescia 2018.

Bertagna G. (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012.

Bertagna G., *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003.

- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Bertagna G., *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», 3, Settembre-Dicembre 2013.
- Bertagna G., *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in Alessandrini G. (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Bertagna G., Ulivieri S. (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Studium, Roma 2017.
- Bertagna G., *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014.
- Berti E., Volpe F., *Storia della filosofia. Dall'antichità ad oggi*, Laterza Edizioni, Roma 2007.
- Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Educare alla Responsabilità per Includere in una Cittadinanza attiva*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Venezia 1988.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Boncinelli U., Galimberti U., *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*, Einaudi, Torino 2000.
- Bruni L., *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Cartesio R., *Meditationes de prima philosophia, in qua Dei existentia et animæ immortalitas demonstratur* [1641], trad. it. (a cura di) Landucci S., *Opere filosofiche 2. Meditazioni metafisiche. Obbiezioni e risposte*, Laterza, Bari 2016.
- Casagrande C., Vecchio S., *Anima e corpo nella cultura medievale*, Sismel, Firenze 1999.
- Comenio G. A., *Didattica Magna* [1632], XXI, trad. it. (a cura di) Giampieri G., *La grande didattica*, Edizioni Remo Sandron, Milano-Palermo 1911.

- Costa V., *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e Lifelong Learning. Un approccio fenomenologico* in «Alternanza formativa. Una freccia spuntata?», Anno VI, Numero 18 - Novembre 2016.
- Costa V., *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Einaudi, Torino 2013.
- D'aniello F., *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras edizioni, Fano (Pu) 2015.
- Da Todi J., *Laude* [IX d.C.], trad. it. (a cura di) Mancini F., *Laude*, Laterza Bari, 1974.
- Dato D., *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit editore, Bari 2019.
- Dato D., *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"* FrancoAngeli, Milano 2014.
- Dato D., *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Dewey J., *Art as experience* [1934], trad. it. (a cura di) Matteucci G., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2010.
- Dewey J., *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* [1916], trad. it. (a cura di) Granese A., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Dewey J., *Experience and nature* [1922], trad. it. (a cura di) Bairati P., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.
- Dewey J., *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* [1933], trad. it. (a cura di) Guccione Monroy A., *Come pensiamo. Una teoria del rapporto tra pensiero riflessivo e l'educare*, La Nuova Italia, Firenze-Venezia 2004.
- Dewey J., *My pedagogical creed* [1897], trad. it. *Il mio credo pedagogico*, La nuova Italia, Venezia 1964.
- Dewey J., *The School and Society. The Child and the Curriculum* [1899], trad. it. (a cura di) Borruso F., *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.
- Ficino M., *Theologia Platonica de immortalitate animarum* [1482], trad. it. (a cura di) Garin E., *Ermetismo del Rinascimento*, Riuniti, Roma 1988.
- Folador M., *Il lavoro e la regola*, Guerini, Milano 2008.

- Fröebel F., *Pädagogik des kindergartens* [1840], trad. it. (a cura di) Civelli M., *I giardini dell'infanzia*, Tevisini, Milano 1888.
- Gallarani M., *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*, Loffredo editore University Press, Napoli 2012.
- Gallarani M., *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 2014.
- Gentile G., *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica* [1943], Sansoni, Firenze 1946.
- Gomasasca P., *I confini dell'altro. Etica dello spazio multiculturale*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- Hegel G. W., *Phänomenologie des Geistes* [1807], trad. it. (a cura di) Cicero V., *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Hegel G. W., *Schrift differenz des Fichte'schen und Schelling'schen systems der philosophie* [1801], trad. it. (a cura di) Bodei R., *Differenza del sistema filosofico di Fichte e di Schelling*, Ugo Mursia editore, Milano 1990.
- Husserl E., *Cartesianische Meditationen* [1931], trad. it. (a cura di) Costa F., *Meditazioni cartesiane*, Bompiani, Milano 2002.
- Husserl E., *Die krisis der europäischen wissenschaften und die transzendente phänomenologie* [1936], trad. it. (a cura di) Paci E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 2015.
- Husserl E., *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* [1913], trad. it. (a cura di) Costa V., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 2002.
- Kant I., *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* [1798], trad. it. (a cura di) Vidari G., *Antropologia pragmatica*, Laterza, Bari 1969.
- Kerschensteiner G., *Begriff der Arbeitsschule* [1912], trad. it. (a cura di) Vigni A., *La scuola del lavoro*, Giunti Editore, Firenze 1968.
- Kerschensteiner G., *Die staatsbürgerl. Erziehung der deutschen Jugend* [1917], Nabu Press, Naturschutzbund 2010.
- Kerschensteiner G., *Theorie der Bildung* [1926], Severus Verlag, Hamburg, 2010.

- Leopardi G., *Zibaldone* [1898], (a cura di) Cacciapuoti F., *Zibaldone di pensieri*, Feltrinelli, Milano 2019.
- Locke J., *Some Thoughts Concerning Education* [1693], trad. it. (a cura di) Pizzo Russo L., *Pensieri sull'educazione artistica*, Aesthetica, Sesto San Giovanni (Mi) 2007.
- Maltese C., *L'estetica di John Dewey*, introduzione a Dewey J., *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1967.
- Marcone V. M., *Work-based Learning Il valore generativo del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Marx K., Engels F., *Manifest der Kommunistischen Partei* [1848], trad. it. (a cura di) Losurdo D., *Il manifesto del Partito Comunista*, Laterza, Bari 2005.
- Marx K., *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844* [1932], trad. it. (a cura di) Kammerer P., *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, in *Marx - Engels. Opere complete*, III, Feltrinelli, Milano 2018.
- Marx K., *Zur Kritik der politischen Ökonomie* [1859], trad. it. (a cura di) Valvola Scelsi R., *Introduzione alla critica dell'economia politica*, Quodlibert, Macerata 2010.
- Melchiorre V., *Corpo e persona*, Maritti, Genova 1988.
- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception* [1945], trad. it. (a cura di) Bonomi A., *Fenomenologia della percezione*, Giunti Editore, Firenze 2017.
- Montessori M., *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Firenze 1910.
- Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
- Navoni R., *Valerio Marcone. Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, in «Rivista Lavoro Formazione Persona», *I valori, i significati e le prospettive dell' "esperire professionale" nella pedagogia e nella didattica*, Anno IX, Numero 27, Giugno 2019.
- Nussbaum M. C., *Creating Capabilities: The Human Development Approach* [2011], trad. it. (a cura di) Alessandrini G., *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Pestalozzi J. H., *Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana* [1806], Mondadori, Milano 1991.

- Pignalberi C., *Immaginazione narrativa e gioco: fattori abilitanti per nuovi ambienti di apprendimento nelle scuole*, in «Formazione & Insegnamento», v. 16, n. 3 (2018).
- Platone, *Protagora* [IV a.C.], 319c-323a, trad. it. (a cura di) Reale G., *Platone. Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000.
- Platone, *Repubblica* [IV a.C.], II-III, 368a-411a, trad. it. (a cura di) Reale G., *Platone. Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000.
- Polanyi M., *Conoscere ed essere. Saggi*, Armando, Roma 1988.
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità*, Studium, Roma 2020.
- Potestio A., *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», anno IX, numero 27 - Giugno 2019.
- Potestio A., *Il lavoro e l'educazione in Rousseau*, in «Cqia - Rivista», Aprile 2011.
- Ricœur P., *Time and narrative* [1983], trad. it. (a cura di) Grampa G., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.
- Rosati N., *Alternanza formativa e Service Learning: un connubio efficace per la formazione*, in «Alternanza formativa. Una freccia spuntata?», Anno VI, Numero 18 - Novembre 2016.
- Rousseau J. J., *Émile ou de l'éducation* [1762], trad. it. (a cura di) Potestio A., *Emilio o dell'educazione*, Studium, Roma 2016.
- S. Agostino, *De Operibus Monachorum* [IV d.C.], trad. it. (a cura di) Tarulli V., Città Nuova, Roma 1984.
- S. Benedetto, *Regola di san Benedetto* [VI d.C.], XLVIII, trad. it. (a cura di) Priococo S., *La regola di S. Benedetto e le regole dei Padri*, Fondazione Lorenzo Valla - Arnoldo Mondadori editore, Roma-Milano 1995.
- S. Tommaso, *Summa contra Gentiles* [1259-1264], II, LXX-LXXIII, trad. it. (a cura di) Centi T. S., *Somma contro i Gentili*, Mondadori, Milano 2009.
- S. Tommaso, *Summa theologiae* [1265-1274], I, q. 76, a. 5, trad. it. (a cura di) Barzaghi G., *La Somma teologica*, V, Edizioni studio domenicano, Bologna 1985.
- Sandrone G., *Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in Bertagna G. (ed.), *Far laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nella storia delle scuole italiane*, La Scuola, Brescia 2012.
- Sandrone G., *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 1, 2014.

- Sandrone G., *La competenza: concetto ponte tra formazione e lavoro*, in «Nuova Secondaria Ricerca», *Quale futuro per le professioni di cura? Le politiche europee in materia di anticipazione dei fabbisogni di competenze*, n. 10, 2017.
- Scarpa S., *Il corpo nella mente*, Calzetti Mariucci, Perugia 2007.
- Scoto Eriugena G., *De Divisione naturae, IV libro [IX d.C.]*, trad. it. (a cura di) Gorlani N., *Divisione della natura*, Bompiani, Milano 2013.
- Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Senofonte, *Economico o Leggi per il governo della casa [IV a.C.]*, I-II-III-V, trad. it. (a cura di) Roscalla F., Bur Rizzoli, Segrate (Mi) 2003.
- Sicurello R., *L'alternanza scuola-lavoro tra teoria e prassi. Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche riflessive*, in «Rivista Formazione Lavoro Persona», *Alternanza formativa una freccia spuntata?*, Anno VI, numero 18, Novembre 2016.
- Silvestis B., *Cosmographia o De mundi universitates [XII d.C.]*, trad. it. (a cura di) Dronke P., *The Commentary on Martianus Capella's attributed to Bernardus Silvestris*, ed. H. J. Westra, Toronto 1986.
- Sola G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano 2016.
- Stein E., *The structure of the human person [1932]*, trad. it. (a cura di) Costa V., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000.
- Stein E., *Zum Problem der Einfühlung [1917]*, trad. it. (a cura di) Costantini E., Schulze Costantini E., *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 2016.
- Timossi R. G., *Dio e la scienza moderna. Il dilemma della prima mossa*, Leonardo, Segrate (Mi) 1999.
- Vignali R., *Eppur si muove*, Guerini, Milano 2006.
- Wojtyła K. J., *Persona e atto*, Rusconi Editori, Santarcangelo di Romagna 1999.
- Zimmerman C., Gössel P., *I Maestri dell'architettura - Ludwig Mies Van Der Rohe*, Taschen, Milano 2016.

BIBLIOGRAFIA SECONDO CAPITOLO

- AA. VV., *The Power of the Puppet. The Unima puppet in Education, Development and Therapy Commission*, Editor Livija Kroflin, London 2016.
- Anceschi L., *Le poetiche del Novecento in Italia*, Paravia, Torino 1972.
- Antonacci F., Cappa F., *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, (a cura di) Antonacci F., Cappa F., FrancoAngeli, Milano 2001.
- Archetti M., *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*, Meltemi, Roma 2002.
- Arcidiacono G., *L'opera dei pupi in Sicilia*, Lussografica, Caltanissetta 2016.
- Arcomano V., *Il valore educativo del patrimonio culturale nell'educazione della persona umana*, in «Cqia - Rivista», *L'idea di cultura nella tradizione pedagogica*, Novembre 2010.
- Aristotele, *Poetica* [IV a.C.], (a cura di) Paduano G., Editori Laterza, Roma-Bari 1998.
- Aristotele, *Politica* [IV a.C.], (a cura di) Laurenti R., Editori Laterza, Roma-Bari 2009.
- Astell Burt C., *Puppetry for Mentally Handicapped People*, Human Horizon Series Press, London 1981.
- Baffo G., *Le poesie di Giorgio Baffo patrizio Veneto*, Nuova edizione esattamente corretta, London 1789.
- Baird B., *Le marionette. Storia di uno spettacolo*, Mondadori, Milano 1967.
- Balboni P. E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Utet, Torino 2009.
- Barrucand D., *La chatarsis dans le théâtre de groupe*, EPI, Paris 1970.
- Barthes R., *On Bunraku, The Drama Review: Tdr*, Vol. 15, n. 2, Theatre in Asia (Spring, 1971).
- Baty G., *Histoire des Marionnettes*, Press Universitarie, Paris 1959.
- Baty G., *Trois p'tits tours et puis sen pont*, Liutier, Paris 1942.
- Belloi L., Lotti L. (a cura di), *Walter Benjamin. Tempo storia linguaggio*, Editori Riuniti, Milano 1983.
- Benjamin W., (a cura di) Cappa F., Negri M., *Figure dell'infanzia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

- Benjamin W., (a cura di) Schiavoni G., *Strada a senso unico, Scritti 1926-1927*, Einaudi, Torino 1983.
- Benjamin W., *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* [1987], trad. it. (a cura di) Ganni E., *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*, Einaudi, Torino 2007.
- Benjamin W., *Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker*, in *Zeitschrift für sozialforschung* [1937], trad. it. (a cura di) Filippini E., *Eduard Fuchs, il collezionista e lo storico*, in *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 1966.
- Benjamin W., *Gesammelte Radiogeschichten für Kinder* [1929-1932], trad. it. (a cura di) Schiavoni G., *Burattini, streghe e briganti. Racconti radiofonici per ragazzi*, Bur Rizzoli, Milano 2014.
- Benjamin W., *Kulturgeschichte des Spielzeugs* [1977], trad. it. (a cura di) Cappa F., Negri M., *Storia culturale del giocattolo*, in *Figure dell'infanzia, Educazione, letteratura, immaginario*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.
- Bensky R. D., *Recherches sur les structures et la symbolique de la marionette*, Nizet, Paris 2000.
- Bergonzini R., Maletti C., *Burattini & Burattini*, Bardi, Roma 1942.
- Bernardo M., *Titires= Education*, Estrada, Buenos Aires 1977.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014.
- Bonlini G. C., *Le glorie della poesia e della musica contenute nell'esatta Notitia de Teatri della città di Venezia*, Venezia s.d. 1730.
- Bonnot Condillac É., *Trattato sulle sensazioni* [1754], trad. it. (a cura di) Vidiano G., in *Opere*, Utet, Torino 1976.
- Brofferio A., *I miei tempi*, Botta, Torino 1857.
- Bruner J., *Acts of Meaning* [1990], trad. it. (a cura di) Prodon E., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., *Learning theory in education* [1961], trad. it. (a cura di) Carbone C. M., *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Armando Editore, Roma 1992.

- Bruner J., *The Culture of Education* [1996], trad. it. (a cura di) Cornalba L., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Burnet Tylor E., *Primitive culture* [1871], in Rossi P., *Il concetto di cultura*, Einaudi, Torino 1983.
- Caillois R., *Les Jeux et les Hommes. Le masque et la vertige* [1958], Gallimard, Paris, trad. it. (a cura di) Guarini L., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bombiani, Milano 2000.
- Calvino I., *Introduzione*, in *Fiabe italiane - raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti*, Mondadori, Milano 1993.
- Caminada G. (a cura di), *Le terre del Lario e del Ticino. Il territorio come matrice culturale e educativa*, Milano 2001.
- Cannarozzo G. (a cura di), *Identità, cultura, intercultura*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2009.
- Casula C. F., Azara L., *Unesco 1945-2005. Un'utopia necessaria*, Città Aperta Edizioni, Troina (En) 2005.
- Chesnais J., *Historie generale des marionettes*, Editions d'Aujourd'hui, Plan de la Tour (Var) 1980.
- Chevalier M., *Marionette et thérapia*, Press Universitaires, Paris 1999.
- Chiavazza G., *Psicoterapia e psicomotricità: il territorio, le mappe, i percorsi*, in «Psicomotricità», vol. 13 (3), Novembre 2009.
- Cipolla A., Moretti, *Storia delle marionette e dei burattini in Italia*, Titivillus, Corazzano (Pi) 2011.
- Citroni M., *Cultura classica e coscienza moderna* in Cambi F. (a cura di), *Archetipi del femminile nella Grecia classica. Tra epica e tragedia: aspetti formativi*, Unicopli, Milano 2008.
- Coccoluto Ferrigni P. (alias Yorick figlio di Yorick), *Storia dei burattini*, Bemporad, Firenze 1902.
- Coccoluto Ferrigni P., *La storia dei burattini*, Arnaldo Forni, Bologna 2002.
- Colaci A., *La valorizzazione del dialetto nella didattica della lingua: il caso della scuola elementare di Lecce negli anni Venti*, in «Quaderni di Intercultura», X (2018).
- Cortese A., *Lo Zanni*, in «Giopi», n. 13, 15 luglio 1991.
- D'Amico S., *Maschere. Note su l'interpretazione scenica*, Mondadori, Roma 1921.

- D'Aprile G., *A ciascuno la propria parola. Educare linguisticamente all'originalità in Giuseppe Lombardo Radice*, in «Formazione, Lavoro, Persona», anno X, numero 32, Dicembre 2020.
- D'Aprile G., *Parola, luogo poetico dell'educazione*, in D'Aprile G., Strongoli R. (a cura di), *Lo stato in luogo dell'educazione. Ambienti, spazi, contesti*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.
- Da Amicis E., *Un piccolo teatro celebre*, «La vita italiana», III, 1896-1897, *Ricordi d'infanzia e di scuola. Seguiti da Bambole e Marionette...*, Fratelli Treves, Milano 1903.
- Dalla Palma S., *Gioco e teatro nell'orizzonte simbolico*, Cuminetti B. (a cura di), *Educazione e teatro*, Comunicazioni sociali, Milano, n. VII/1985.
- Dallari M., *Educare all'arte*, Electa, Firenze 2006.
- Dallari M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erikson, Torino 2005.
- Dallari M., *Quando le parole si stringono alle immagini. Arte: cosa, come e perché*, in «Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione», 2011, n. 30.
- De Natale M. L., *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia 2001.
- De Natale M. L., *La prospettiva dell'educazione permanente*, in Vico G. (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- De Sade D. A. F., *Viaggio in Italia ovvero dissertazioni critiche, storiche, politiche e filosofiche sulla città di Firenze, Roma e Napoli, 1775-1776*, (a cura di) Cagli B., Newton Compton, Roma 1993.
- De Varine H., *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna 2005.
- Demartini S., «*Dal dialetto alla lingua*» negli anni Venti del Novecento. *Una collana scolastica da riscoprire*, in «Letteratura e dialetti», 3 (2010).
- Dolci M., *La mano e il burattino*, F.lli Fabbri, Milano 1980.
- Duflot C., *L'utilisation de la marionette in différents modes de prise en charge: rééducation thérapie*, in «Marionette et Thérapie», Paris, n. 30/2004.
- Dufolt C., *Des marionettes pour le dire*, Hommws et perspectives Ed., Marseille 1992.
- Fantoni M. G., *L'idea di cultura: una questione rilevante per la riflessione pedagogica*, in «Cgia - Rivista», *L'idea di cultura nella tradizione pedagogica*, Novembre 2010.

- Fink E., *Oasi del gioco*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Freud S., *Das Unheimliche* [1919], trad. it. (a cura di) Carotenuto A., *Il perturbante*, Bompiani, Milano 2002.
- Galimberti U., *Parole nomadi, lemma: Simbolo*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Gamelli I. (a cura di), *I laboratori del corpo*, Libreria Cortina, Milano 2009.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina, Milano, 2011.
- Gamelli I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Libreria Cortina, Milano 2011.
- Gardner H., Feldman D. H., Krechevsky M. (a cura di), *Cominciare a costruire dalle potenzialità dei bambini*, vol. 1, Edizioni Junior, Bergamo 2002.
- Garrabe J., Bedos F., Moinard S., Plaire L., *Marionettes et Marottes: Méthode d'ergothérapie de groupe*, ESF, Paris 1994.
- Garzoni T., *La piazza universale di tutte le professioni del mondo*, (a cura di) Cherchi P., Collina B., Giulio Einaudi, Torino 1996.
- Geertz C., *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Gervais A. C., *Marionette set marionettistes de France*, Bordas, Paris 1974.
- Giani Gallino T., *In principio era l'orsacchiotto. Gli animali di peluche e il mondo immaginario dei bambini*, Mondadori, Milano 1995.
- Giarlini C., *Realtà dei burattini*, Alpes, Milano 1925.
- Goffman E., *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità* [1961], Il Mulino, Bologna 2003.
- Gri G. P., *Dialetti e folklore nella scuola: la Riforma Gentile*, in AA. VV., *Letteratura e società. Scritti di italianistica e di critica letteraria per il 25° anniversario dell'insegnamento universitario di Giuseppe Petronio*, Palumbo, Palermo 1980.
- Halliwell S., *Aristotle's Poetics*, Duckworth, London 2000.
- Harasim G., *Sull'insegnamento della lingua materna*, Tipografia artistica di Arturo Novak, Fiume 1906.
- Heidegger M., *Costruire Abitare Pensare*, in Heidegger M., *Saggi e discorsi*, Mursia Editore, Milano 1991.
- Hoffmann E. T. A., *L'uomo della Sabbia* [1817], trad. it. (a cura di) Magris C., Pinelli C., *Racconti Notturmi*, Einaudi, Torino 2017.

- Huizinga J., *Homo ludens* [1938] trad. it. (a cura di) Van Schendel C., Einaudi, Roma 1949.
- Jaeger W., *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* [1934], trad. it. (a cura di) Emery L., Setti A., *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano 2003.
- Jarro (Piccini G.), *Sul palcoscenico e in platea. Ricordi critici e umoristici*, Paggi, Firenze 1983.
- Jung C. G., *Der Mensch und seine Symbole* [1964], trad. it. (a cura di) Tettucci R., *L'uomo e i suoi simboli*, Longanesi, Milano 2019.
- Klein G., *La politica linguistica del fascismo*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Klein M., *Psycho-Analysis of Children*, Nabu Press, London, 1948, trad. it. (a cura di) Zaccaria Gairinger L., *La psicoanalisi dei bambini*, Giunti, Firenze 2014.
- Klockenbring M. A., *Marionette et psychose, Marionette et Thérapie*, Paris 1986.
- Kofman S., *L'imposture de la beauté et autres textes*, Editions Galilée, Paris 1974.
- Lazzarini A., *Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin*, in «Studi sulla formazione», 2015.
- Lewis C. S., *The Chronicles of Narnia* [1950-1956], trad. it. (a cura di) Belliti C., Dei F., *Le cronache di Narnia*, Mondadori, Milano 2008.
- Leydi R., *Mezzanotte Leydi R., Marionette e burattini. Testi del repertorio classico italiano delle marionette e del burattino con introduzione, informazioni, note*, Edizioni Avanti, Milano 1958.
- Locatelli Milesi S., *Maschere bergamasche*, Ducato di piazza Pontida, a cura del giornale «Giopi», Bergamo 1932.
- Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica, Accanto ai maestri*, in «L'Educazione Nazionale», VIII-IX, n. 1, nuova serie, Agosto-Settembre (1924).
- Lombardo Radice G., *Alcuni chiarimenti sul dialetto nella scuola*, in «La Cultura» (1924).
- Lombardo Radice G., *Il dialetto e il folklore nella scuola*, in «L'Educazione Nazionale», 8 (1925).
- Lombardo Radice G., *Il dialetto nella scuola*, in «L'Educazione Nazionale», settembre (1924).
- Lüthi M., *La fiaba popolare europea. Forma e natura*, Mursia, Milano 1979.

- Maccagno P., *Lungo lento. Maratona e pratica del limite*, Quodlibet, Macerata 2015.
- Magnin C., *Histoire des marionnettes en Europe: depuis l'antiquité jusqu'à nos jours*, Michel Lévy frères, Paris 1852.
- Malaguzzi L., *Invece il cento c'è*, in «Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia», Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo, 1971.
- Malamani V., *Il teatro drammatico. Le marionette e i burattini a Venezia nel secolo XVIII*, in «Nuova Antologia», 1 marzo 1897.
- Mencarelli M., *Educazione permanente e animazione socio-culturale*, La Scuola, Brescia 1973.
- Minichiello G., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995.
- Minoia V., *Mariano Dolci, dialogo sul trasferimento del burattino in educazione*, Ed. Nuove Catarsi, Cartoceto (Pu) 2009.
- Moland L., *La comédie italienne*, Didier Libraires, Paris 1867.
- Morandi M., *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, in «Studi sulla formazione», 22 (2019).
- Moreno J. L., *Psychodrama*, Beacon House, New York, 1946, trad. it. (a cura di) Rosati O., *Manuale di psicodramma: il teatro come terapia*, Astrolabio, Roma 1985.
- Morin E., *L'Homme et la Mort* [1948], trad. it. (a cura di) Manghi S., *L'uomo e la morte*, Erikson, Trento 2014.
- Nasio J. D., Dolto F., *Il bambino allo specchio, il pensiero di Jacques Lacan*, Feltrinelli, Milano 2011.
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Ottonelli G. D., *Della cristiana moderazione del teatro. Detto la Qualità delle Commedie*, Luca Franceschini e Alessandro Logi, Firenze 1648.
- Pacchioni F., *La passione di un Burattino: teste di legno ribattezzate all'ombra della Commedia dell'Arte*, in «Intersezioni», n. 3, dicembre 2019.
- Paërl H., Botermans J., Van Delft P., *Ombres et silhouettes*, Éditions du Chêne/Hachette, Parigi 1979.
- Pandolfi V., *La commedia dell'Arte*, vol. V, Casa Editrice Le Lettere, Firenze 1988.

- Passera C., Navoni R., ...*O indré la mé cönécia. Proverbi bergamaschi: una tradizione millenaria*, Edizioni Villadiseriane, Villa di Serio (Bg) 2012.
- Passera C., Navoni R., *Don Luigi Palazzolo. Apostolo della gioventù e artista del bene per i poveri*, Edizioni Shael, Bergamo 2018.
- Passera C., Navoni R., *Don Roberto ol vèscov de Pognà*, Edizioni Shael, Bergamo 2017.
- Passera C., Navoni R., *Oltre il magico mondo della baracca*, Edizioni Villadiseriane, Villa di Serio (Bg) 2012.
- Passera C., Navoni R., *Viva Bèrhem*, Edizioni Shael, Bergamo 2016.
- Piaget J., *Six études de Psychologie* [1964], trad. it. (a cura di) Zamorani E., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Roma 2000.
- Pieri P. F., *Dizionario junghiano*, Bollati Boringhieri, Torino 2005.
- Pitrè G., *Le tradizioni cavalleresche popolari in Sicilia*, in «Usi e costumi, credenze e pregiudizi del popolo siciliano», Pedone Lauriel, Palermo 1889.
- Potestio A., *Emilio, o dell'educazione*, Studium, Roma, 2016.
- Praga M., *Cronache teatrali 1919*, Treves, Milano 1920.
- Quadrio F. S., *Della storia e della ragione d'ogni poesia*, Francesco Agnelli, Milano 1744.
- Rank O., *Der Doppelgänger* [1914], trad. it. (a cura di) Bellingacci I., *Il Doppio*, SE casa editrice, Milano 2018.
- Recalcati M., *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino 2014.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
- Rodari G., *Scuola di fantasia*, in «Riforma della scuola», 5 (1981).
- Sand M., *Masques et bouffons (comédie italienne): texte et dessins*, Michel Lévy frères, Paris 1860.
- Schiller F., *L'istinto del gioco come impulso mediatore* [1795], trad. it. (a cura di) Negri A., *Lettera XIV, «Lettere sull'educazione estetica dell'uomo»*, Armando Editore, Roma 2001.
- Schön R., *La marionnette du théâtre à la thérapie*, Université St Antoine, Paris 1979, trad. it. *Marionette*, Junior, Bergamo 2002.
- Serenellini M., *L'attore e il suo doppio (Ipotesi per una nuova drammaturgia dei burattini)*, in «Teatroltre» n. 8, Bulzoni, Roma 1974.

- Sinigaglia C., Rizzolatti G., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Smith A. D., *Il revival etnico*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Stendhal, *Rome, Naples et Florence* [1871], trad. it. (a cura di) Schacherl B. *Roma, Napoli e Firenze. Viaggio in Italia da Milano a Reggio Calabria*, Editori Laterza, Bari 1974.
- Tappolet U., *Èléphantides Èléphantides*, Ala baconnière Ed., Neuchatel 1996.
- Tomarchio M., D'Aprile G. (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, in «I problemi della pedagogia», LVII, 4-6 (2011).
- Tylor E. B., *Alle origini della cultura*, Dell'Ateneo, Roma 1987.
- Unesco, *A legacy for All: The World's Major Natural, Cultural and Historic Sites*, Unesco, Parigi 1982.
- Unesco, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Unesco, Parigi 2003.
- Vico G, *Autobiografia*, (a cura di) Nicolini F., Il Mulino, Bologna 1992.
- Weil S., *L'enracinement* [1949], trad. it. (a cura di) Fantini F., *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*, SE, Milano 1990.
- Werewere L., *Statuettes peintes d'Afrique de l'Ouest. Marionnettes du Mal*, coll. In «Traditions africaines». Paris, Nouvelles Éditions africaines / Arhis 1987.
- Winnicott D. W., *Playing and reality* [1971], trad. it. (a cura di) Tabanelli L., *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma 2005.
- Yorick (figlio di Yorik), *La storia dei burattini*, Bemporad & Figlio, Firenze 1884.
- Zatti A., *Il sentimento motorio*, FrancoAngeli, Milano 2013.

BIBLIOGRAFIA TERZO CAPITOLO

AA. VV., *Annali della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze 2012.

AA. VV., *Burattini, marionette, pupi*, Silvana Editore, Milano 1980.

AA. VV., *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti*, Istituto della enciclopedia italiana fondata da Angelo Treccani, Roma 2016.

Ackroyd J., *Research methodologies for drama education*, Stoke on Trent, UK: Trentham Books 2006.

Agazzi R., *Guida per le educatrici dell'infanzia* [1932], in «Pro Infantia», annata 1929-1930, II ristampa, La Scuola, Brescia 1959.

Alessandrini G., *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Antonacci F., Cappa F., *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, (a cura di) Antonacci F., Cappa F., FrancoAngeli, Milano 2001.

Antonello G., *Benjamin: il narratore e l'esperienza nella modernità*, in «Prospettive filosofiche», maggio 2016.

Aporti F., *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, Tipografia della Svizzera italiana, Lugano 1846, in Id., (a cura di) Gambaro A., *Scritti pedagogici editi e inediti*, Chiantore, Torino 1944.

Arendt H., *The life of the mind* [1978], trad. it. (a cura di) Zanetti G., *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 1987.

Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* [1975], Laterza, Roma-Bari 2006.

Aristotele, *Politica* [IV a.C.], (a cura di) Laurenti R., Editori Laterza, Roma-Bari 2009.

Artaud A., *Le théâtre et son double*, Gallimard, Paris 1938.

Assemblea generale dell'Onu, *Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo (Dichiarazione di New York 1959)*, ONU, New York 20 Novembre 1959.

Bagno A., *Nuova vita per tecniche antiche: perché e come utilizzare i burattini nel lavoro pedagogico*, atti del convegno «Burattini, pupazzi e clown nella pedagogia e

nella relazione di aiuto. Mani in alto... un naso rosso!», Centro di Formazione, Milano 7 maggio 2005.

Bagno A., *Un gesto nell'aria per crescere*, (a cura di), in «Quaderno della Lumaca. Pedagogia della Lentezza» n. 6, Fulmino edizioni, Rimini 2020.

Bakeman R., Gottman J. M., *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

Balduzzi L., *L'infanzia, i suoi servizi e le sue scuole: spunti dal contesto europeo*, in AA. VV., in «Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente», anno XVI, n. 2, 2018.

Ballet J., Biggeri M., Comin F., (Eds.), *Children and the Capability Approach*, Palgrave Macmillan, London 2011.

Barthes R., *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*, in AA. VV., *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1969.

Bawtree N., *I diritti naturali dei bambini*, in «Terra Nuova», 18 gennaio 2013.

Beateson G., *Mind and nature*, Dutton, New York 1979, trad. it. (a cura di) Ciaramelli F., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1984.

Becchi E., *Il mondo dell'infanzia. Storia, cultura, problemi. Per gli Ist. Professionali*, Laterza Edizioni Scolastiche, Roma 1998.

Becchi E., Julia D., *Introduzione*, in Id. (ed.), *Storia dell'infanzia* (vol. 2), Laterza, Roma-Bari 1996.

Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1984.

Benjamin W., *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, trad. it. (a cura di) Cappa F., Negri M., Cortina, Milano 2012.

Benjamin W., *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicolai Leskov*, in Benjamin W., *Angelus novus. Saggi e frammenti*, trad. it. (a cura di) Solmi R. Einaudi, Torino 1962.

Bensky R. D., *Recherches sur les structures et la symbolique de la marionette*, Nizet, Paris 2000.

Bernardelli A., *La narrazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Bertagna G. (Ed.) *Educazione e formazione*, Studium, Roma 2018.

- Bertagna G., *La pedagogia e le “scienze dell’educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in Bertagna G. (Ed.) *Educazione e formazione*, Studium, Roma 2018.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Bertolini P., *L’esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Ed. Thames & Hudson, Londra 1976.
- Blundall J., *Practice, learning and teaching in the puppet theatre*, Pacific Puppetry Center Press, Vancouver/ Washington 1990.
- Bobbio A., *Pedagogia dell’infanzia e cultura dell’educazione*, Carocci, Roma 2011.
- Bondioli A., *Bambini, infanzia, educazione*, in «Pedagogia dell’infanzia tra passato e presente», *Pedagogia Oggi / Rivista SIPED / anno XVI, n. 2*, 2018.
- Bondioli A., *Gioco e educazione*, FrancoAngeli, Milano 1996.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita* [1969], trad. it. (a cura di) Schwarz L., Schepisi M. A., Bollati Boringhieri, Torino 1999.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano* [1979], Il Mulino, Bologna 2002.
- Bruner J., *Acts of meanings*, Harvard University Press, Cambridge 1990, trad. it. (a cura di) Prodon E., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., Jolly A, Sylva K., *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli* [1976], vol. 4, Armando Editore, Roma 1981.
- Bruner J., *La costruzione narrativa della realtà*, in *Rappresentazioni e narrazioni*, trad. it. (a cura di), Ammaniti M., Stern D. N., Laterza, Bari 1991.
- Bruner J., *La cultura dell’educazione* [1996], trad. it. (a cura di) Cornalba L., Feltrinelli, Milano 2000.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni* [1986], trad. it. (a cura di) Rini R., Laterza, Bari 2005.
- Buyse R., *L’expérimentation en pédagogie*, Maurice Lamertin, Bruxelles 1935.
- Calabrese O., *L’arte dell’autoritratto. Storia e teoria di un genere pittorico*, La casa Usher editore, Lucca 2010.
- Calliari P., Degaspero M., (a cura di), *I bambini pensano con le storie*, Editore Provincia Autonoma di Trento - Iprase del Trentino, Trento 2007.

- Calvino I., *Perché leggere i classici*, Oscar Mondadori, Milano 1995.
- Camaioni L., Bascetta C., Aurelli T., *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Il Mulino, Bologna 1988.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2006.
- Cappa F., *Metafora teatrale e laboratorio pedagogico*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», Journal of Theories and Research in Education, 12, 3 (2017).
- Ceruti M., (a cura di), *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo*, Pierluigi Lubrina Editore, Bergamo 1992.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012.
- Clandinin J., Connelly M., *Personal experience methods*, in *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey Bass Publishers, San Francisco 2000.
- Claudiel Paul C., *L'ours et la lune*, Ed. Nrf, Paris 1919.
- Collodi C., *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Paggi, Firenze 1883.
- Cometa M., *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Raffaele Cortina, Milano 2017.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Costa Alves I., *La marionetta qui aide è à grandir*, trascrizione dell'intervento alla conferenza Marionette e Terapia, svolto nell'agosto del 1991 a Sorrivoli (Fc).
- D'Ambrosio M., (a cura di), *Teatro e parateatro come pratiche educative. Verso una pedagogia delle arti*, Liguori, Napoli 2013.
- D'Amico S., *Enciclopedia dello spettacolo*, Editore Sansoni, Firenze 1954.
- D'Odorico L., *L'osservazione del comportamento infantile*, Cortina, Milano 1990.
- D'Unrug M. C., *Analyse de contenu et acte de parole*, Jean Pierre Delarge, Paris 1974.
- D'Urso V., Trentin R. (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 1990.
- Dallari M., *L'insegnante racconta il sapere*, in Calliari P., Degasperi M. (a cura di), *I bambini pensano con le storie*, Editore Provincia Autonoma di Trento - Iprase del Trentino, Trento 2007.

- Dallari M., Morsiani B., *C'era una volta... Chi, come, dove, quando. Esperienze con il testo narrativo fantastico: fiaba, mito, favola*, Nicola Milano editore, Bologna 1994.
- Dallari M., *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson Trento, 2012.
- De Amici E., *Cuore*, Treves, Milano 1886.
- De Rosa A., *Federico Fröbel ed il suo sistema di educazione*, Stabilimento Lito Topografico L. Pagnotta, Napoli 1902.
- De Saint-Exupéry A., *Le Petit Prince*, Reynal & Hitchcock, New York 1943.
- Demetrio D., *Micropedagogia*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Denzin N. K., *Performing methodologies*, Qualitative Social Work, Sage, 2013, 12 (4).
- Depaepe M., *A professionally relevant history of education for teachers: Does it exist? Replay to Herbst's State of the State of the Art Article*, in «Pedagogical Historica», n. 37, a. XLI, 2001.
- Derrida J., *Memorie per Paul De Man. Saggio sull'autobiografia* [1995], trad. it. (a cura di) Costa E., Borradori G., Jaca Book, Milano 2017.
- Dettori B., Morselli F., *Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa*, in «Td 42», n. 3, 2007.
- Dewey J., *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York 1916, trad. it. (a cura di) D'Arcangeli M., Pezzano T., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, in id., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione* [1897], trad. it. La Nuova Italia, Firenze 2004.
- Dewey J., *The sources of a science of education* [1929], trad. it. (a cura di) Cosentino A., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- Dewey, *Esperienza e educazione* [1938], trad. it. (a cura di) Codignola E., La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Dolci M., *La mano e il burattino. Guida pratica all'animazione di oggetti*, Fabbri Editori, Milano 1980.
- Ducci D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1977.
- Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.

- Elden M., Levin M., *Cogenerative learning. Bringing participation into action research*, in Foote Whyte W. (Ed.), *Participatory Action Research*, Sage Publications, Newbury Park (Ca) 1991.
- Favaro G., *Migrazione femminile e racconto di sé*, in «Adulità», n. 4, 1996.
- Foucault M., *Dits et écrits*, vol. III, Gallimard, Paris 1977.
- Foucault M., *Les Mots et les Choses (Une archéologie des sciences humaines)* [1966], trad. it. (a cura di) Panaitescu E. A., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, BUR Biblioteca Università Rizzoli, Segrate (Mi) 2016.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *La scuola dell'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008.
- Fraïse P., Piaget J., Reuchlin M., *Psicologia sperimentale. Storia e metodo* [1963], Einaudi, Torino 1972.
- Fraïse P., *L'osservazione* [1963], in Fraïse P., Piaget J., Reuchlin M., trad. it. (a cura di) Zonta L., *Psicologia sperimentale. Storia e metodo*, Einaudi, Torino 1997.
- Franzè G., *Fanciulli oggi, uomini domani Agazzi, Pizzigoni, Montessori - itinerari didattici*, Edizioni Scientifiche Ma. Gi., Roma 2006.
- Freud S., *Al di là del principio di piacere* [1920], trad. it. (a cura di) Durante A., Bollati Boringhieri, Torino 2006.
- Friedman V. J., *Action science: creating communities of inquiry in action research*, Sage, London 2001.
- Fröebel F., *I giardini dell'infanzia*, trad. it. (a cura di) Prof. Q. T., Tevisini, Milano 1888.
- Fröebel F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti* [1826], trad. it. (a cura di) Saloni A., *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1960.
- Gall M., Borg W., Gall J., *Educational research. An introduction*, Sage, New York 1996.
- Gallina M., *Organizzare teatro*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Gamelli I., *A scuola con la propria storia*, in «Adulità», n. 4, 1996.
- Genovesi G., *Il ruolo dei classici della pedagogia nell'università di oggi e di domani*, in «Cives» (a cura di) Genovesi G., Russo P., *I classici della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 1999.

- Gola G., *Con lo sguardo di chi insegna. La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Grange T., *Alcuni profili di ricerca in pedagogia dell'infanzia*, in «Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente», *Pedagogia Oggi*, Rivista Siped, anno XVI, n. 2, 2018.
- Grotowski J., *Towards a poor theatre* [1968], trad. it. *Per un teatro povero*, Bulzoni Editore, Roma 1970.
- Guba E., *The paradigm dialog*, Sage, Newbury Park (Ca) 1990.
- Heckman J. J., *Economics of Inequality: Value of Early Childhood Education*, *American Educator*, Spring 2011.
- Herbart J. F., *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione* [1806], trad. it. (a cura di) Volpicelli I., *La Nuova Italia*, Firenze 1997.
- Honegger Fresco G., *Da solo, io! Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*, Edizioni la meridiana, Molfetta 2018.
- Honegger Fresco G., *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Il Leone Verde, Torino 2018.
- Jedlowski P., *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
- Jung C. G., *Ricordi, sogni, riflessioni*, trad. it. (a cura di) Russo G., *Il Saggiatore*, Milano 1965.
- Jurkowsky H., *Aspects of Puppet Theatre*, Puppet Centre Press, London 2015.
- Kanizsa S., *Che ne pensi?*, *La Nuova Italia Scientifica*, Roma 1993.
- Kanizsa S., *L'intervista biografica*, in «Adulità», n. 4, 1996.
- Kant I., *Über Pädagogik* [1803], trad. it. (a cura di) Abbagnano N., *Pedagogia*, Feltrinelli, Milano 2015.
- Kelly G. A., *La psicologia dei costrutti personali. Teoria e personalità* [1955], trad. it. (a cura di) Realdon O., Zurloni V., Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- Key E., *Il secolo del bambino* [1900], Edizioni junior, Parma 2019.
- Kuhn T. S., *The structure of scientific revolution*, The University of Chicago Press, Chicago 1962, trad. it. (a cura di) Carugo A., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

- Kundera M., *L'arte del romanzo* [1986], trad. it. (a cura di) Marchi E., Adelphi, Milano 1988.
- Lawson K. S., Lovell K., *La ricerca nel campo educativo* [1972], trad. it. (a cura di) Kanizsa F., Kanizsa S., Giunti Barbera, Firenze 1982.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, Paris 1997.
- Lejeune P., *Il patto autobiografico* [1975], trad. it. (a cura di) Santini F., Il Mulino, Bologna 1986.
- Lévinas E., *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Vrin, Paris 1949, trad. it. (a cura di) Ciaramelli F., *La traccia dell'altro*, Tullio Pironti editore, Napoli 1998.
- Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità* [1935], trad. it. (a cura di) Petter G., Giunti Barbera, Firenze 2011.
- Lodi M., *Dalla scuola al teatro e ritorno*, La Scuola, Brescia 1987.
- Lombardo Radice L., *Problema dell'educazione infantile, con 59 illustrazioni*, La Nuova Italia, Firenze 1928.
- Lorenz K., *L'etologia* [1990], trad. it. (a cura di) Scapini F., Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Lucentini E., *Il metodo Montessori e il metodo Fröbel per l'Educazione dell'Infanzia*, Ed. Maglione & Strini, Roma 1919.
- Lumbelli L., *Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa*, in Balduzzi G. E., Telmon V. (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clubed, Bologna 1990.
- Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 1984.
- Lumbelli L., *Quando insegnare è capire e far capire*, Emme edizioni, Milano 1981.
- Macinai E., *Infanzia, diritti fondamentali, educazione*, in AA. VV., «Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente», anno XVI, n. 2, 2018.
- Manicardi L., *Narrare la fede*, Edizioni Qiqajon Comunità di Bose, Magnano (Bi) 2014.

- Mantegazza T., *Teatro d'animazione fra la strada e il video*, atti del convegno «Burattini, pupazzi e clown nella pedagogia e nella relazione di aiuto. Mani in alto... un naso rosso!», Centro di Formazione, Milano 7 maggio 2005.
- Mantovani S., (a cura di) *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Mead G. H., *La voce della coscienza*, Jaca Book, Milano 1996.
- Mialaret G., *La pedagogia sperimentale*, Armando Editore, Roma 1986.
- Minoia V., *Mariano Dolci, dialogo sul trasferimento del burattino in educazione*, Ed. Nuove Catarsi, Cartoceto (Pu) 2009.
- Mitiga P., ... e Pinocchio tornò a scuola..., atti del convegno «Burattini, pupazzi e clown nella pedagogia e nella relazione di aiuto. Mani in alto... un naso rosso!», Centro di Formazione, Milano 7 maggio 2005.
- Montessori M., *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Firenze 1910.
- Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.
- Montessori M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* [1909], edizione critica, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia* [1935], trad. it. Garzanti, Milano 2007.
- Montessori M., *L'amoroso lavoro*, in Id., *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari*, (a cura di) Scocchera C., Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916], Garzanti, Milano 1950.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente* [1949], trad. it. Garzanti, Milano 1999.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carrocci editore, Roma 2010.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

- Muller J. H., *Narrative approaches to qualitative research in primary care*, in Crabtree B. F., Miller W. L. (Eds.), *Doing Qualitative Research*, Sage Publications, Thousand Oaks (Ca) 1999.
- Munari B., *Arte come mestiere*, Editore Laterza, Bari 1966.
- Nanni C., Prelezzo J. M., Malizia G., (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Ldc-Las-Sei, Torino 1997.
- Nussbaum M. C., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* [1997], trad. it. (a cura di) Paderni S., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], trad. it. (a cura di) Falcioni R., Il Mulino, Bologna 2011.
- Olagnero M., Saraceno C., *Che vita è?*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1993.
- Oliva G., *Il burattino e l'educazione al teatro*, in «Scuola materna per l'educazione dell'infanzia», anno 94 n. 17, 10 giugno 2007.
- Oliva G., *Il laboratorio teatrale*, Led Edizioni Universitarie, Milano 1999.
- Pascoli G., *Primi poemetti - I due fanciulli*, Zanichelli, Bologna 1907.
- Pasquali P., *Il nuovo spirito dell'Asilo*, Ed. Vallardi - La Voce delle maestre d'asilo Unione Tipografica, Milano 1910.
- Paul C., *L'ours et la lune*, Ed. Nrf, Paris 1919.
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Etas, Milano 2004.
- Pellino A., *Un nuovo modello d'asilo 0-6 anni? Spazio all'educatore socio-pedagogico*, in «Antro di Chirone», 2017.
- Perissinotto L., *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma 2004.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.
- Pestalozzi J. H., *Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana* [1806], Mondadori, Milano 1990.
- Pestalozzi J. H., *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* [1818], trad. it. (a cura di) Sanna G., III edizione, La Nuova Italia, Firenze 1933.
- Pestalozzi J. H., *Scopo e piano di un'istituzione educativa per poveri*, riprodotto in Pestalozzi J. H., *Popolo, lavoro, educazione*, (a cura di) Becchi E., Parte II, *Istruzione professionale e principi illuminati*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

- Pezzano T., *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 2, 2013.
- Pignalberi C., *Immaginazione narrativa e gioco: fattori abilitanti per nuovi ambienti di apprendimento nelle scuole*, in «Formazione & Insegnamento», v. 16, n. 3 (2018).
- Pignalberi C., *Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale*, in «Formazione, Lavoro, Persona», v. 13, 2015.
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.
- Potestio A., *In-fanzia, esperienza e narrazione. Una riflessione pedagogica*, in «Nuova Secondaria e Ricerca», n. 7, marzo 2020 - Anno XXXVII.
- Potestio, *Le narrazioni del lavoro, questioni e prospettive pedagogiche*, in «Rivista formazione lavoro persona», Anno X, n. 31 - Giugno 2020.
- Reason P., *Partecipation in human inquiry*, Sage, London 1994.
- Renaud F., *Il platone socratico di Gadamer*, in «Rivista di Storia della Filosofia», vol. 63, n° 4 (2008).
- Ricci C., *L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887.
- Ricœur P., *Tempo e racconto* [1983], trad. it. (a cura di) Grampa G., Jaca Book, Milano 2016.
- Ricœur, *Che cos'è un testo?* [1970], in *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, trad. it. (a cura di) Grampa G., Jaca Book, Milano 2016.
- Riu E., *Benjamin, la morte della narrazione e la fine della verità*, in «Il Sussidiario», Marzo 2017.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Giulio Einaudi Editore, Torino 1973.
- Rogers C. R., *La terapia centrata sul cliente* [1951], trad. it. (a cura di) Palmonari A., Rombauts J., Giunti Editore, Firenze 2013.
- Rogers C. R., Kinget G. M., *Psicoterapia e relazioni umane* [1965], trad. it. (a cura di) Galli R., Boringhieri, Torino 1970.
- Rousseau J. J., *Emilio o dell'educazione* [1762], trad. it. (a cura di) Potestio A., Studium, Roma 2016.
- Rousseau J. J., *Le confessioni* [1782], trad. it. (a cura di) Cesarano G., Garzanti, Milano 2014.

- Salati E. M., *La narrazione e la sua dimensione educativa*, in Salati E. M., Zappa C., (a cura di), *Storie di scuola. Pedagogia narrativa per l'infanzia*, Editore XY. IT, Arona (No) 2014.
- Scaglia E., *Esperienza, lavoro e autoeducazione nella pedagogia montessoriana 0-6*, in «Nuova Secondaria e Ricerca», n° 7 marzo 2020 - Anno XXXVII.
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia. Vol. 1. Per una storia della pedagogia 0-3. Dall'antichità a Comenio*, Studium, Brescia 2020.
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia - Vol. 2: Per una storia della pedagogia 0-3. Da Locke alla contemporaneità*, Studium, Brescia 2020.
- Schön D., *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Temple Smith, London 1983.
- Semi A., *Tecnica del colloquio*, Cortina Edizioni, Milano 1985.
- Sen A., *Inequality re-examined*, Harvard University Press, Cambridge 1995.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001.
- Signorelli M., *Il gioco del burattinaio*, Edizioni Armando, Roma 1975.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze 1994.
- Sotgiu I., *The Psychology of Autobiographical Memory: History, Theory, Research*, Palgrave Macmillan, London 2021.
- Stella S., Ugazio V., Porcelli M., *Recenti orientamenti della ricerca scientifica in tema di colloquio*, in Quadrio A., Ugazio V. (a cura di), *Il colloquio psicologia clinica e sociale*, FrancoAngeli, Milano 1982.
- Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in «Magma», vol. 3 n. 3, Luglio-Settembre 2005.
- Sutton Smith B., *The importance of the storytaker*, in «The Urban Review», n. 8 (2) 1975.
- Tasso T., *Gerusalemme liberata* [1851], Bur Rizzoli, Milano 2009.
- Trabalzini P., *Le attività di "vita pratica" nella Casa dei bambini e nella scuola dell'adolescente: un percorso educativo*, in «Rivista di storia dell'educazione», II, 1, 2015.
- Trentini G., (a cura di), *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989.

- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T., *La psicomotricità tra biologia e didattica. Lo sviluppo motorio, mentale, percettivo, emotivo, sensoriale e del linguaggio*, Edizioni ETS, Pisa 2004.
- Vandenbroeck M., Lenares K., Beblavy M., *Benefits of Early Childhood Education and care and the conditions for obtaining them*, EE- NEE Analytical Report, n. 32, European Union 2018.
- Vertecchi B., *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentazione*, in Visalberghi A. (a cura di), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1978.
- Visalberghi A., *Ricerca empirica e sperimentale in campo educativo*, in «Scuola e Città», n. 5-6, 1989.
- Vito M. A., *L'utopia concreta di Simone Weil*, in *Pensare il presente con Simone Weil*, Amigoni F. e Manara F. C. (Eds.), Effatà Editrice, Torino 2017.
- Von Calcar E., *Federico Fröbel e l'educazione dell'infanzia con prefazione del Prof. Saverio De Dominicis*, Società editrice Dante Alighieri, Roma 1900.
- Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, (a cura di) Ceruti M., Telfener U., Astrolabio, Roma 1987.
- Watzlawick P., (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 1988.
- Weil S., *Diario di fabbrica* [1951], trad. it. (a cura di) Sala M. C., Marietti, Bologna 2015.
- Weil S., *Esperienza della vita di fabbrica* [1936-1941], inid., *La condizione operaia* [1951], SE, Milano 1994.
- Weil S., *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano* [1949], SE, Milano 1990.
- Weil S., *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'opposizione sociale* [1934], trad. it. (a cura di) Gaeta G., Adelphi, Milano 1983.
- Weinrich H., *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*, in Bondioli A., *Gioco e educazione*, FrancoAngeli, Milano 1996.
- White H., *Forme di storia. Dalla realtà alla narrazione* [2006], trad. it. (a cura di) Tortarolo E., Carrocci editore, Roma 2018.

Winnicott D., *Transitional objects and transitional phenomena*, in «International Journal of Psycho-Analysis», vol. 3, 1953.

Xodo C., *Conti e racconti. Teoria e didattica del testo narrativo*, EIT, Teramo 1990.

Zambelli F., *L'osservazione e l'analisi del comportamento*, Pàtron, Bologna 1983.

Zavalloni G., *I diritti naturali dei bambini e delle bambine (riscritti da loro stessi)*, AnimaMundi Editrice, Otranto (Lc) 2006.

Zavalloni G., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI (Editrice Missionaria Italiana), Bologna 2008.

BIBLIOGRAFIA PER (NON) CONCLUDERE

- Agamben G., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1978.
- Agamben G., *Quel che resta di Auschwitz. L'archivio e il testimone. Homo sacer*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.
- Benvenuto G., Stella D., Viti E., *Danzare, riflettere, apprendere*, in «Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices», 3 (1), 2018.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 2010.
- Bertagna G., *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Berthoz A., *Il senso del movimento*, McGraw-Hill Companies, New York 1998.
- Berthoz A., *La semplicità*, Codice Edizioni, Torino 2011.
- Berthoz A., *Vicariance (La): Le cerveau créateur de mondes*, Odile Jacob, Paris 2013.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* [1976], trad. it. (a cura di) D'Anna A., Feltrinelli, Milano 2013.
- Boncinelli E., *Il cervello, la mente e l'anima*, Mondadori, Milano 1999.
- Bordieu P., *Esquisse d'une theorie de la pratique*, Droz, Genève 1972.
- Borgogni A., Farinella R., *Le città attive. Percorsi pubblici nel corpo urbano*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Borgogni A., *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Studium, Brescia 2020.
- Brook P., *La porta aperta*, Einaudi, Torino 2005.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Carlomagno N., *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*, in «Education Sciences & Society», 1/2020.
- Cascetta A. Peja L., *Ingresso a teatro: guida all'analisi della drammaturgia*, Le Lettere, Firenze 2003.

- Colicchi E., *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli 2011.
- Dalcroze J., Di Segni-Jaffé L., *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Edt, Torino 2008.
- Dallari M., *Lo specchio e l'altro*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* [1838], trad. it. (a cura di) Codignola E., La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico* [1897], trad. it. (a cura di) Borghi L., La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Frauenfelder E., *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?*, Sezione Rth Brain Education Cognition, Napoli 2018.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Bari 2004.
- Frith C., *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale* [2007], trad. it. (a cura di) Berlingeri M., Guzzardi L., Raffaello Cortina Editore, Milano 2009.
- Fröebel F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti* [1826], trad. it. (a cura di) Saloni A., Carocci Firenze, 1967.
- Gadamer H. G., *Bildung e umanesimo*, (a cura di) Sola G., Il Nuovo Melangolo, Genova 2012.
- Gallese V., *Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività*, in «Rivista di Psicoanalisi», LIII (1), 2007.
- Gallese V., *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata in Culture teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*, Edizioni Carattere, Bologna 2007.
- Gallese V., *La molteplicità condivisa. Dai neuroni specchio all'intersoggettività*, in Mistura S., (a cura di), *Autismo. L'umanità nascosta*, Einaudi, Torino 2006.
- Gardner H., *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2013.

Garrabe J., Bedos F., Moinard S., Plaire L., *Marionettes et Marottes: Méthode d'ergothérapie de groupe*, ESF, Paris 1994.

Gomez Paloma F., *La Neuro didattica prende corpo*, in Sibilio M. (Ed.), *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*, Pensa, Lecce 2012.

Grotowski J., *Le théâtre est une rencontre. Vers un théâtre pauvre*, L'Âge d'Homme, Lausanne 1967.

Klockenbring M. A., *Marionette et psychose*, Marionette et Thérapie, Paris 1986.

Kuhn T. S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago University Press, Chicago 1962.

Kundera M., *L'arte del romanzo* [1986], Adelphi, Milano 1988.

Lakoff G., Johnson M., *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to eastern thought*, Basic Books, New York 1999.

Laurillard D., *Insegnamento come scienza della progettazione*, FrancoAngeli, Milano 2015.

Levrero P., *Pedagogia della storia*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2017.

Mead G. H., *Mente, sé e società* [1934], Giunti, Milano 1966.

Merleau-Ponty M., *Phenomenology of Perception: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, London 1962.

Milani L., *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici* [1965], (a cura di) Tanzarella S., Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2017.

Minichiello G., *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia 2000.

Montessori M., *Il bambino in famiglia* [1923], Garzanti, Milano 2018.

Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1962.

Montessori M., *La mente del bambino: mente assorbente*, Garzanti, Milano 1970.

Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1989.

Nosari S., *Confini della creatività*, Aracne, Roma 2010.

Ong W., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* [1982], trad. it. (a cura di) Calanchi A., Il Mulino, Bologna 1986.

Pestalozzi J. H., *Popolo, lavoro, educazione*, trad. it. (a cura di) Becchi E., La Nuova Italia, Firenze 1974.

Plessner H., *I gradi dell'organico e l'uomo: un'introduzione all'antropologia filosofica*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

- Pontremoli A., *Teorie e tecniche del teatro educativo sociale*, Utet, Milano 2005.
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.
- Potestio A., *Narrazione ed esperienza educativa. Una riflessione pedagogica*, in «Rassegna di pedagogia. Pädagogische umschau», LXXVIII, 1-2 Gennaio - Giugno 2020.
- Pradier J., *Ethnoscenologie les incarnations de l'imaginaire*, in «Teatro e Storia» n. 35, 2014.
- Rambert M., *Una nouvelle technique en psychanalyse infantile: le jeu des guignols*, Revue française de psychanalyse, Paris n. 1/1938.
- Ricœur P., *Che cos'è un testo?* [1970], in *Dal testo all'azione*, trad. it. (a cura di) Grampa G., Jaca Book, Milano 1989.
- Rivoltella P. C., *Corpi in situazione: presupposti neuroscientifici e drammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti*, in Magnoler P., Notti A., Perla L., (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Rossi P. G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Schön D., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983, trad. it. (a cura di) Barbanente A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999.
- Schön R., *La marionette du théâtre à la thérapie* [1979], trad. it. (a cura di) Broggin W., Junior Ed., Bergamo 2002.
- Sibilio M., *Corpo e cognizione nella didattica*, in Rossi P. G., Rivoltella P. C. (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2017.
- Sibilio M., *L'interazione didattica*, Morcelliana Editrice, Brescia 2020.
- Sini C., *La materia delle cose. Filosofia e scienza dei materiali*, Cuem, Milano 2004.

Sposetti P., Szpunar G., *Narrazione ed educazione*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2016.

Stanislavskij K. S., *Il lavoro dell'attore su sé stesso*, Laterza, Taranto 2008.

Steiner R., *Euritmia. Una presentazione*, Antroposofica, Milano 2006.

Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, Roma 1999.

Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche* [1953], trad. it. (a cura di) Piovesan R., Einaudi, Torino 1967.

Un ringraziamento particolare a:

Albert Bagno, burattinaio, ricercatore e storico Unima, per essere sempre stato disponibile a condividere con me il suo sapere. I suoi consigli, i materiali e le lunghe chiacchierate sull'argomento hanno aumentato la mia passione per le tematiche riguardanti il mondo dei burattini.

Professor Andrea Potestio, mio Tutor, per il suo supporto e la sua guida sapiente, per il tempo dedicatomi e per aver accresciuto ulteriormente in me la curiosità, l'interesse e il desiderio di effettuare ricerche per incrementare la letteratura sui burattini in educazione e formazione.

Professor Giuseppe Bertagna, coordinatore del Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro; professor Marco Lazzari, direttore del Dipartimento di Scienze umane e sociali e professori tutti incontrati durante questo percorso. La possibilità di confrontarmi con loro mi ha permesso di crescere ed accrescere le mie competenze ed interessi.

Ai colleghi che, oggi, posso chiamare amici.