

Indice

Introduzione	9
<i>Capitolo primo</i>	
Per una definizione del concetto di performatività	15
1.1 Scienza, tecnica, prestazione: l'uomo performativo	16
1.2 Cultura, simbolo, esecuzione: la società performativa	36
1.3 Arte, espressione, emozione: per un'educazione <i>tras-formativa</i>	58
<i>Capitolo secondo</i>	
La gazza ladra: un progetto educativo per la scuola primaria sul valore <i>tras-formativo</i> della <i>performance</i> artistico espressiva	65
2.1 Struttura e obiettivi della fase esperienziale-esplorativa	67
2.2 Descrizione dell'approccio metodologico e delle attività pianificate	69
2.3 Descrizione della fase organizzativa-preliminare	73
2.4 Esposizione e resoconto delle attività svolte durante gli incontri	76
2.5 Educare all'espressione creativa nella società dell'immagine	89
2.5.1 Lettura espressiva	96
2.5.2 Drammatizzazione	98
2.5.3 Attività cinestesica	100
<i>Capitolo terzo</i>	
L'educazione al patrimonio e alla cittadinanza per la valorizzazione della persona umana nell'apprendimento di nuovi saperi	105
3.1 Educare alla tutela del patrimonio artistico, culturale e ambientale	106

3.2 Educare alla cittadinanza attiva e alla partecipazione democratica	113
3.3 Rinnovare il patto educativo tra la famiglia, la scuola e il territorio	121
3.4 Raccontare (la città), incontrare (l'altro), ritrovare (se stessi)	128
Conclusioni	139
Bibliografia	147

Introduzione

La trattazione della presente ricerca muove da una riflessione sulla società contemporanea e su quelle che un gruppo di professori universitari di Stanford e Cambridge¹, nei primi anni del 2000, definivano *audit culture*² e *knowledge economy*³. L'osservazione e l'analisi di due fenomeni emergenti come la “cultura della verifica” e l’“economia della conoscenza”, operate dal gruppo di accademici, proseguivano su crinali di ricerca già percorsi da eminenti pensatori del Novecento. Basti pensare alle importanti considerazioni in proposito di Jean François Lyotard, Michel Foucault e Zygmunt Bauman, i quali, negli anni '70 del secolo scorso, lumeggiavano l'imminente verificarsi di una fase storica in cui la produzione e la trasmissione del sapere in funzione della competitività sui mercati sarebbero ben presto diventate le nuove colonne portanti dei sistemi educativi in tutti i Paesi occidentali.

Le moderne società informatizzate, infatti, secondo le previsioni dei due filosofi francesi e del sociologo polacco, avrebbero trasformato la conoscenza, fino a quel momento considerata uno strumento di emancipazione, ovvero di problematizzazione e coscientizzazione della realtà⁴, “in un bene di consumo e di scambio, la cui acquisizione e distribuzione [avrebbero costituito] un processo meccanico, separato dalla formazione umana come cultura”⁵ e declinato pedagogicamente nelle diverse forme del personalismo valoriale e del co-

¹ Ci si riferisce, in particolare, a Walter Powell e Kaisa Snellmann, della Stanford University, e a Marilyn Strathern, della University of Cambridge.

² Cfr. M. Strathern (Ed.), *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*, New York, Routledge, 2000.

³ Cfr. W.W. Powell, K. Snellmann, “The Knowledge Economy”, in *Annual Review of Sociology*, 30(1), 2004, pp. 199-220.

⁴ Cfr. P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.

⁵ J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 1981, p. 86.

gnitivismo didattico⁶. Nondimeno, efficacia e performatività sarebbero stati eletti a criteri preferenziali di valutazione dei discenti, in quanto tratti caratterizzanti di quella cultura del controllo che, oggi, è una cifra costitutiva della post-modernità, ovvero di un'epoca in cui i giovani incarnano la “generazione meglio equipaggiata tecnologicamente di tutta la storia umana e [al tempo stesso] la più afflitta da sensazioni di insicurezza e di impotenza”⁷. In tale quadro, il pensiero scientifico, permeato dall'idea di *performance* quale strumento di manipolazione dei principali domini di esperienza e di azione, avrebbe lentamente trasformato l'uomo nell'oggetto di un nuovo potere, attraverso il controllo delle coscienze e il dominio della tecnica sul corpo⁸.

Proprio nel tentativo di descrivere le due “unità di misura” post-moderne della performatività e della *performance*, nonché la loro traduzione e applicazione in campo pedagogico-educativo, la presente ricerca intende, innanzitutto, partire dall'analisi dei principali asset dell'attuale *knowledge economy*⁹.

Nel primo capitolo viene proposta una possibile definizione del concetto di performatività attraverso l'approfondimento di fenomeni apparentemente non correlati ma, invero, complementari: l'iper-tecnologizzazione e l'informatizzazione delle società contemporanee, da un lato; e le forme di estetizzazione quali il bisogno di apparire o di creare legami sociali artefatti e standardizzati, dall'altro. Attualmente, infatti, l'agire performativo e la “prestazione” (o *performance*) sono divenuti strumenti culturali che generano senso di appartenenza, sotto l'impulso – costante, subdolo e artificialmente pervasivo – di mettere in scena il proprio corpo, i propri sentimenti e i propri desideri¹⁰. Il capitolo prosegue con l'analisi dei significati che il concetto di performatività riveste nell'interazione umana, in particolare nei meccanismi di auto-affermazione dell'identità culturale e sociale degli individui. Ciò che è performativo, d'altra parte,

⁶ Cfr. R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

⁷ Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, trad. it., Milano, Mondadori, 2002, p. 126.

⁸ Cfr. M. Foucault, *La volontà di sapere*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1978.

⁹ Sullo stesso argomento, si veda anche: J. McKenzie, *Perform or else: from discipline to performance*, London, Routledge, 2001.

¹⁰ Cfr. V. Codeluppi, *Tutti divi. Vivere in vetrina*, Bari, Laterza, 2009, p. 4.

“pone al centro dell’attenzione il significato della messa in scena, dell’esecuzione del sociale [...] e indaga una dimensione fondamentale per i processi di apprendimento e formazione”¹¹ che è simbolica, rituale, rivelatrice di una trasformazione sociale in atto¹², ma anche ludica e relazionale nella sua manifestazione tra i pari, nella vita di gruppo, a scuola o nei luoghi informali dell’infanzia e dell’adolescenza. La conclusione della prima parte, quindi, prende in esame i contesti e gli strumenti utili per facilitare il transito da una concezione performante dell’agire personale – ovvero di un processo educativo che, principalmente, pone al centro l’acquisizione di competenze comunicative e prestazionali – ad una trasformativa e pedagogicamente orientata dell’agire medesimo, ovvero di un processo educativo intenzionalmente connotato dal punto di vista etico e finalizzato all’acquisizione di competenze relazionali, socio-emotive¹³, nonché di riflessività e capacità critica.

L’intento del secondo capitolo è, invece, quello di fotografare il “transito” dall’impianto teorico, relativo al concetto di performatività, alla pratica educativa, incorporando la rendicontazione, la descrizione analitica e la restituzione dei risultati delle attività svolte durante la fase esperienziale-esplorativa della ricerca, frutto di una proficua collaborazione con la Scuola Primaria “A. Manzi” di Pesaro, afferente all’Istituto Comprensivo Statale “A. Olivieri”. Nello specifico, la fase esperienziale-esplorativa ha riguardato la progettazione e lo sviluppo di attività educative e didattiche di tipo laboratoriale, incentrate sulla musica e sull’opera teatrale di Gioachino Rossini, approfondendo, attraverso un approccio alla ricerca di tipo idiografico, il valore *tras-formativo* della *performance* nella specificità delle sue forme ludiche e artistico-espressive. Tra gli obiettivi delle attività laboratoriali ha avuto particolare rilievo la valorizzazione del patrimonio artistico, culturale e ambientale locale, considerato un volano per il recupero di fattori intersoggettivi, relazionali ed emotivi. Da questo punto di vista, la scelta di utilizzare l’opera rossiniana è stata espressione di una precisa volontà progettuale: da un lato,

¹¹ C. Wulf, J. Zirfas, *Die Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim, Berlin, Beltz, 2007, p. 51. La traduzione italiana è a cura dell’autore.

¹² Cfr. V. Turner, *Dal rito al teatro*, Bologna, Il Mulino, 1986

¹³ Cfr. A.M. Maccarini, *Lezioni di sociologia dell’educazione*, Padova, CEDAM, 2003.

sensibilizzare gli alunni alla conoscenza dei beni artistici-culturali locali attraverso una narrazione che valorizzasse il territorio, la sua storia e i suoi protagonisti in una prospettiva educativa, pedagogica e geografico-sociale; dall'altro, sviluppare buone pratiche di co-progettazione educativa e di dialogo con la comunità territoriale, quale ambito privilegiato per la partecipazione democratica e l'esercizio della cittadinanza attiva.

In questo senso, il “transito” nella pratica educativa del secondo capitolo si lega alla terza e ultima parte della ricerca, che approfondisce il duplice tema della fruizione dell'ambiente come spazio educante e della promozione del patrimonio artistico-culturale locale – materiale e immateriale – come potenziali fattori di sviluppo territoriale e comunitario. Se, infatti, dal punto di vista degli apprendimenti – non solo cognitivi ma anche relazionali, emotivi e cinestesici – l'ambiente svolge per i giovani un ruolo decisivo tanto quanto la dimensione dei rapporti interpersonali¹⁴, parallelamente, il patrimonio come “bene comune” – la cui conservazione è sempre un indicatore del grado di sostenibilità¹⁵: territoriale, comunitaria e sociale – costituisce uno strumento essenziale per stimolare l'apprendimento attraverso esperienze significative progettate “fuori dalle aule”, funzionali allo sviluppo e alla produzione di nuova conoscenza, nonché al rafforzamento della coesione all'interno delle diverse comunità di pratica¹⁶. Nondimeno, la possibilità di apprendere attraverso attività educative e didattiche, esperite direttamente nei contesti di vita quotidiana: il quartiere, il centro storico, gli spazi pubblici, i luoghi della cultura, così come le aree naturali locali, e ri-contestualizzate all'interno dei programmi curricolari in un esercizio di circolarità ermeneutica, si configura come una strategia efficace per consolidare il fondamentale rapporto fra la dimensione della cittadinanza e dell'appartenenza a una comunità educante fondata sul

¹⁴ Cfr. C. Wulf, *Antropologia dell'uomo globale: Storia e concetti*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013, p. 52.

¹⁵ Cfr. C. Urpi Guercia, C.M. Basanta Vázquez, “La conservación del patrimonio en clave educativa. Posibilidades para escolares de la etapa primaria”, in M.T. Nava Rodríguez, Ángel Pazos-López (Eds.), *Museos y universidades. Espacios compartidos para la educación, la inclusión y el conocimiento*, España, Trea, 2020.

¹⁶ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

patto tra le scuole, le famiglie e i territori che esse abitano e animano.

Più le comunità hanno la forza di ribadire e rinsaldare tale patto di corresponsabilità educativa, maggiore è la garanzia del carattere pubblico dell'istruzione e dell'educazione, "ovunque e comunque esse si realizzino"¹⁷. E, poiché è necessario tutelare e valorizzare il patrimonio storico-artistico-culturale in quanto bene comune, non si può fare a meno di utilizzare anche le nuove tecnologie digitali quali mediatori didattici rivolti allo studio e all'approfondimento dei patrimoni locali, perché "il nostro passato sia anche il nostro futuro, oltre ogni conservazione come ripetizione e oltre ogni innovazione come oblio"¹⁸. A questo proposito, scrivono Alessandro Luigini e Chiara Panciroli:

[...] si evidenzia sempre più come l'azione educativa al patrimonio non si esaurisca nella comunicazione dei contenuti culturali e simbolici, formali e informali, in presenza e a distanza, ma nella riscoperta dell'identità dell'uomo e della comunità di appartenenza, di cui il patrimonio è espressione. Questo aspetto sottolinea come l'esperienza al patrimonio anche in ambienti digitali non possa coincidere soltanto con una o più metodologie attive di conoscenza ma che debba collocarsi all'interno di una pedagogia problematizzante che sappia definire il progetto culturale sviluppando metodi e strategie idonei, in cui vi sia un'attenzione specifica ai bisogni delle persone e della società¹⁹.

Si tratta, in altri termini, di considerare quali media didattici vadano integrati nell'ottimizzazione dei beni comuni, unitamente alla rete e al digitale, in modo dar vita a una forma di sapere in grado di portare "alla luce un sapere multi-codice, connettivo, aperto, acentrico, operativo, condiviso"²⁰. Da questo punto di vista, perciò, la fase esperienziale-esplorativa della ricerca qui resocontata ha innescato

¹⁷ M. Bordin *et al.* (a cura di), *Scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*, Milano, Feltrinelli, 2021, p. 121.

¹⁸ R. Regni, *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*, Roma, Armando, 2009, p. 87.

¹⁹ A. Luigini, C. Panciroli (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 24.

²⁰ R. Maragliano, M. Pireddu, "Ripensare il medium didattico", in *Mediascapes journal*, 5(1), 2015, p. 6.

un processo virtuoso capace di condurre i gruppi-classe, coinvolti nelle attività ludico-didattiche, a sperimentare le potenzialità del digitale proprio nella valorizzazione dell'opera di Rossini, declinando parte delle riflessioni e dei contenuti sulle emozioni, elaborati a scuola, in una serie di attività didattiche focalizzate sulle ICT²¹. Queste, in seguito, sono confluite – quale nucleo progettuale teorico-pratico – nel progetto presentato dalle bambine e dai bambini al *Premio Scuola Digitale 2021*, consentendo alla “A. Manzi” di Pesaro di accedere alla finale nazionale quale unica Scuola Primaria in Italia, tra 1600 partecipanti, presente tra le 9 finaliste.

E concludo.

Un testo, pertanto, questo presente, che ha inteso coniugare fra loro, in un'augurabile circolarità ermeneutica, le categorie dell'efficacia e della performatività, nonché la loro traduzione e applicazione in campo pedagogico-educativo, con la *knowledge economy*, l'iper-tecnologizzazione e l'informatizzazione delle società contemporanee, unitamente alla valorizzazione del patrimonio artistico, culturale e ambientale locale, considerato un volano per il recupero di fattori intersoggettivi, relazionali ed emotivi. E ancora: buone pratiche di co-progettazione educativa e di dialogo con la comunità territoriale, quale ambito privilegiato per la partecipazione democratica e l'esercizio della cittadinanza attiva, con la fruizione dell'ambiente come spazio educante e della promozione del patrimonio artistico-culturale locale come potenziali fattori di sviluppo territoriale e comunitario, assieme alle nuove tecnologie digitali e a mediatori didattici impensabili sino a pochi decenni fa.

Un impianto teorico e una pratica educativa, infine, che ha voluto scegliere, in questa ricerca, la scuola primaria, e segnatamente quella italiana e una in particolare: la “A. Manzi” di Pesaro, a unità d'indagine e a specifico oggetto di studio di tale lavoro.

²¹ Tra queste, laboratori di *coding*, realizzazione di una *web-application* e di un sito dedicati alla comprensione e il riconoscimento delle emozioni, dal titolo: “Esploratori di Emozioni”: <https://sites.google.com/icolivieripesaro.edu.it/esploratoridiemozioni/home-page>.