



Franca Zagatti

Una specie di danza

Gregory Bateson, proprio all'inizio di *Verso un'ecologia della mente*¹, propone una serie di "metaloghi" fra un padre e una figlia, ovvero, come lui li definisce, "di conversazioni su argomenti problematici"². Fra i vari, ce n'è uno che s'intitola "Perché un cigno?". Ne riporto solo alcuni passaggi:

Figlia: Perché un cigno?

Padre: Sì, e perché una marionetta in Petruska?

F. No... è diverso. Dopo tutto una marionetta è una specie di essere umano... e quella particolare marionetta è molto umana.

P. Più umana delle persone?

F. Sì.

P. Eppure è soltanto una specie di essere umano? E dopo tutto anche il cigno è un po' umano.

F. Sì.

F. E la ballerina? E' un essere umano? Naturalmente lei lo è davvero, ma, sulla scena, sembra inumana o impersonale... forse sovrumana. Non so.

P. Vuoi dire... che mentre il cigno è solo una specie di cigno e non ha membrana tra le dita, la ballerina sembra solo una specie di essere umano.

F. Non so... forse qualcosa del genere.

(...)

P. D'accordo. Allora evidentemente non so che cosa significhino le parole "una specie di". Ma so che tutta la fantasia, la poesia, il balletto, e l'arte in generale devono il loro significato e la loro importanza alla relazione cui mi riferisco quando dico che la figura del cigno è "una specie di" cigno... o un cigno "finto".

¹ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000.

² Ibidem, p.32.

F. Allora non sapremo mai perché la ballerina è un cigno o una marionetta o un'altra cosa, e non saremo mai capaci di dire che cosa sia l'arte o la poesia finché qualcuno non ci dice qual è il vero significato di "una specie di".

*P. Sì.*³

In questo dialogo, ben più lungo e articolato di quanto qui venga riportato, Bateson vuole senz'altro sottolineare il valore trasformativo dell'arte prospettandola come un modo di guardare e interpretare la realtà con occhi diversi. Nonostante questa visione mi trovi in totale sintonia e da sempre costituisca un valore fondante dei miei principi educativi, leggendo questa conversazione non ho potuto fare a meno di pensare a tutte quelle volte in cui mi è successo di incontrare persone che si sentivano in dovere di ricordarmi che la danza educativa "non è *davvero* danza, ma... una *specie di danza*". In questo caso "una specie di" funziona qui come una sorta di irrisione e non di valorizzazione dell'idea di arte che viene proposta. Certo, la visione educativa delle persone che mi hanno invitata a questo aggiustamento di significato sicuramente si appoggia su modelli stilistici e anche su impianti pedagogici lontani dai miei e da chi come me, questi stessi orientamenti condivide e applica. Ugualmente un'affermazione così certa di ciò che la danza è o non è, deve farci riflettere. Del resto come non ammettere che, proprio quando dalla teoria si passa ai fatti, quando, cioè, l'esperienza educativa diventa un'esperienza in situazione e si debbono fare i conti con il contesto in cui si opera (scuola, ambito sociale, ricreativo, del disagio...) può non essere così immediato riconoscere la propria idea di danza, quella cioè che ognuno ha maturato, costruito e prospettato nel tempo. Alzi la mano a chi non è mai successo (pur se convinto del diritto di tutti di accedere all'esperienza del danzare e se guidato da didattiche flessibili che collocano l'insegnamento della danza in un ambito espressivo e creativo) di farsi cogliere a tradimento da un dubbio insidioso per chiedersi: "Ma è *veramente* danza quella che sto insegnando?".

La risposta non è di quelle facili, né questo è il luogo per aprire un dibattito sul senso e sul significato della danza. Vorrei però proporre alcune riflessioni che potrebbero essere di aiuto ogni qual volta ci si senta distanti ed esclusi da una dimensione artistica dell'insegnamento.

Nel momento in cui ci troviamo improvvisamente a farci attraversare dal dubbio che quello che stiamo insegnando altro non sia che "una specie di danza" probabilmente siamo temporaneamente caduti sotto l'influsso dell'onda lunga di quel pregiudizio pedagogico,

³ Ibidem, pp.64-69.

duro a morire, che considera l'insegnamento di un'arte strettamente collegato alla predisposizione e alla capacità (o meno) di acquisire grammatiche prestabilite. In questa prospettiva, da questa angolatura di sguardo, gli allievi che abbiamo di fronte possono facilmente sembrarci delle lontane caricature, soltanto "una specie di" quello che avevamo in mente.

Eppure, quando Bateson scrive che è proprio in "questa specie di" che sta il segreto per scoprire il senso dell'arte e della poesia vuole ricordarci che l'esperienza artistica è un atto di trasformazione rielaborata di realtà e non una brutta copia di un modello prestabilito di raffigurazione di realtà. Possiamo essere d'accordo, ma il fatto che l'arte, e perciò anche la danza, rappresentino una forma traslata e rielaborata del sentire personale, non ci permette ancora di liberarci del tutto dal dubbio. E la domanda ritorna: "Ma è *danza* quella che si fa a scuola? E' veramente *arte* quella che sto insegnando?". Perché, insomma, non è detto che tutto quello che sentiamo, proviamo, pensiamo, una volta trasformato attraverso un medium artistico di tipo visivo, cinetico, sonoro, dia con certezza come risultato un prodotto artistico o che a noi sembri tale. Quando poi il medium, come nella danza, è il corpo, le cose si complicano ulteriormente. Perché il corpo non è solo un fatto di pelle muscoli e ossa: è il nostro modo di essere al mondo, attraverso il corpo e il movimento noi percepiamo, sentiamo, conosciamo, mangiamo, viviamo e molto altro ancora. L'uso del corpo si somma e a volte si confonde con altri suoi usi e la dimensione artistica facilmente si perde, diventa sfumata e sembra sfuggirci come sabbia fra le dita.

Di che tipo di movimento stiamo allora parlando, quando ci riferiamo a quel gesto danzato che è effettivo e concreto, ma di fatto è anche virtuale e simbolico, come facciamo, insomma, a distinguere, nel contesto scolastico e sociale, quel tipo di movimento che è danza, da quello che danza non è?

Può esserci utile adottare la distinzione che il filosofo Merleau-Ponty propone fra "*movimento astratto*" inteso come macrocategoria opposta a quella del "*movimento concreto*"⁴. Secondo quest'analisi il corpo può muoversi svolgendo specifiche e concrete azioni, funzionali ad uno scopo, come camminare, spostare un oggetto, oppure svolgere funzioni evocative e proiettive, che si sostanziano anche in assenza di cornici reali, come quando si gioca, ci si esprime coi gesti o si danza. In questo modo il corpo diventa quella "strana macchina per significare che faccio funzionare per diletto"⁵.

La parola *diletto* fa pensare al piacere di fare, al divertimento e anche alla gratuità del proprio agire che diventa fine a se stesso. Se possiamo accogliere come parametro di

⁴ Cfr. M. Merleau - Ponty, *La fenomenologia della percezione*, Milano, Il saggiatore, 1965, p.165

⁵ *Ibid.*, p.166.

riconoscimento l'idea di gratuità e di autoreferenzialità totalizzante che la danza condivide con il gioco, e quindi di movimento perso in se stesso e che ridisegna il suo fare per il semplice piacere di fare, ci sta invece stretta l'idea di movimento istintivo e spontaneo che traspare fra le righe.

Pur riconoscendo nel movimento spontaneo il più corretto, adeguato e potente approccio iniziale alla danza nella scuola e nel contesto sociale, la reazione istintiva e spontanea ad un impulso non è sufficiente per garantire l'identificazione del movimento danzato, che, per essere tale richiede, a mio avviso, una intenzionalità consapevole del gesto. La differenza fondamentale fra movimento spontaneo e movimento creativo, sta proprio in una diversa coscienza del gesto, che nel movimento spontaneo è ancora ad uno stadio di istintività, perciò carico di tutta un'espressività inconscia e indiretta, che, invece, nel gesto danzato può anche scomparire o venire virtualmente modificata e variata. In questo modo nella danza educativa la separazione fra movimento spontaneo e movimento danzato diventa un confine sottile e labile che viene ripetutamente scavalcato e superato nei due sensi a seconda di una maggiore o minore e più o meno esplicita intenzionalità e progettualità.⁶ In questo senso possiamo pensare alla danza nella scuola come ad un'attività capace di dar forma, rigenerare e trasformare quanto è stato percepito ed esperito attraverso un uso anche strumentale e concreto del movimento. Quegli stessi movimenti, quei gesti, che fanno parte dell'attività naturale e spontanea di tanta attività motoria, possono essere rielaborati creativamente e volontariamente ricomposti e reinterpretati dai nostri allievi secondo personali regole di assemblaggio e non in virtù di grammatiche stilistiche.

Ecco che sembrerebbero perciò essere *l'intenzionalità e la consapevolezza espressiva* le discriminanti che separano la danza, dal movimento che danza non è. Effettivamente io credo che sia fondamentale così, anche se ritengo che intenzionalità, espressività, consapevolezza debbano essere traguardi verso cui tendere, ma non sempre possano essere considerati degli indicatori di valutazione per decidere, se quello che i nostri allievi stanno facendo è danza oppure non lo è. Può anche succederci, ad esempio, di riconoscere "una specie di danza" (questa volta in senso positivo e valorizzante) in quello che i nostri allievi stanno facendo senza tuttavia riuscire a identificare alcuna consapevolezza espressiva, né intenzionalità o motivazione artistica nelle loro proposte motorie. Eppure non dobbiamo avere paura di considerarla danza, se la guardiamo con gli occhi della danza.

⁶ Cfr. F. Zagatti, *La danza educativa Principi metodologici e itinerari operativi per l'espressione artistica del corpo nella scuola*, MPE Mousikè Progetti Educativi, Bologna, 2004.

Ciò mi suggerisce una considerazione, ovvero che in ogni manifestazione artistica, anche nel contesto scolastico, dobbiamo sempre prendere in considerazione almeno due punti di vista: quello dello spettatore e quello dell'esecutore. Secondo questa prospettiva, quando definiamo "danza" una particolare espressione motoria, dobbiamo includere nello sguardo di chi osserva anche tutto ciò che ha le apparenze di quanto egli considera danza e questo anche se chi sta danzando non considera ciò che in quel momento sta facendo come danza (è vero anche il contrario, e cioè che chi danza possa ritenere danza anche ciò che lo spettatore non riconosce come tale; ma questa è un'altra storia, senz'altro meno frequente nel contesto scolastico e sociale).

Voglio dire che la parola *danza* (come la parola *arte*) non ha lo stesso significato per tutti, non è solo un fatto di intenzione e molto dipende dalla frequentazione, dalla conoscenza, dall'abitudine al fare e al guardare instaurato col prodotto artistico. Come scrivono Marco Dallari e Cristina Francucci in un prezioso libro intitolato "L'esperienza pedagogica dell'arte" : «L'educazione consiste nell'aiutare a condividere culturalmente esperienze che ciascuno di noi in *nuce* possiede probabilmente già, ma delle quali non ha strutturato le regole, che non sono regole esterne all'evento o alla persona, ma regole di negoziazione fenomenologica, riferimenti capaci di trasformare in atteggiamenti culturali e vissuti sufficientemente stabili gli ingredienti più stimolanti e stupefacenti della cultura d'appartenenza». ⁷

Ne consegue che noi possiamo aiutare a riconoscere la danza come fatto di espressione artistica e culturale e come espressione di sé e del mondo, anche chi possiede un immaginario coreutico molto limitato.

La prospettiva artistica nel contesto scolastico ha quindi molto a che vedere con l'ampliamento del sentire e del conoscere: non significa accordarsi alle regole, ma costruirle assieme. Quando allora ci facciamo sorprendere dalla domanda: "Ma è veramente danza quella che sto insegnando?", dobbiamo anche essere consapevoli che possono esserci molte strade per apprendere la danza, alcune delle quali passano attraverso attività che forse potrebbero non essere esplicitamente definite di "danza". In ultima analisi queste articolazioni di percorso possono servire a costruire la comune condivisione di "ciò che possiamo chiamare danza" o, a volte, possono servire anche soltanto a individuare "ciò che proprio non possiamo chiamare danza".

E' lo sguardo di chi insegna a dover costruire percorsi di senso adeguati e capaci di offrire a qualsiasi persona voglia danzare un percorso di crescita e di acquisizione di criteri di

⁷ M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, la Nuova Italia, 1998, p.18.

scelta estetica e soggettiva. Perché se da un lato è la motivazione a definire la natura del gesto (danzo per esprimermi, divertirmi, sfogarmi, stare assieme agli altri?), è anche vero che è la coscienza intenzionale che, nel percorso, ridefinisce le motivazioni.

Di fatto, quasi mai, dal punto di vista operativo (in contesti di tipo educativo, formativo, sociale) quel tipo di movimento intenzionale, pensato, significativo che caratterizza il gesto danzato, potrà rappresentare un dato di partenza certo. La danza diventerà così, più che un obiettivo verso cui tendere, un punto di vista da adottare, una chiave di interpretazione da impiegare nell'attraversamento di un ampio territorio dove le diramazioni sono sempre possibili. Se chi conduce impara a spostare lo sguardo da ciò che *dovrà o dovrebbe* essere, a ciò che è in quel momento, improvvisamente si troverà in una dimensione più chiara e produttiva. Il movimento di qualsiasi persona potrà così essere considerato una base concreta su cui lavorare a partire da quello che è e che può fare al momento, senza entrare in un meccanismo frustrante e improduttivo teso a rincorrere ciò che potrebbe o dovrebbe poter essere.

Se si permette a sé stessi e alle persone con le quali si sta lavorando di lasciarsi sorprendere dai saperi semplici di un corpo che si muove vivificato dal piacere del suo stesso farsi, la danza prima o poi salta fuori... e, per esperienza, quasi mai è una "specie di danza".