

LABORATORIO DI PERCEZIONE-AZIONE

DIARIO DEL CONDUTTORE

1. 3/10/2012 Parco

Il conduttore (C) accoglie il gruppo all'ingresso del PAM, lo fa disporre in circolo, si presenta come "tutor di progetto" e chiede di tenere *contemporaneamente* due atteggiamenti: 1) stare con il corpo, con la mente, *dentro* le attività che verranno proposte, 2) *osservare* se stessi e gli altri mentre svolgono l'attività; il primo è necessario per avere un proprio vissuto personale relativamente all'attività, il secondo è funzionale al passaggio dal ruolo di partecipante a quello di conduttore previsto dallo sviluppo successivo del progetto. Le osservazioni vanno però "tenute in memoria" e rimesse in gioco solo dopo il termine dell'attività.

C entra nel territorio del PAM e di nuovo fa disporre in circolo il gruppo, si presenta questa volta come conduttore del laboratorio, a suggerire la diversità dei due ruoli al di là del fatto che siano svolti dalla stessa persona.

C propone come azione collettiva una **camminata**. Il camminare è un'azione così "normale" e "automatica" che quasi sempre la si fa senza porvi attenzione, con la mente rivolta ad altro o addirittura facendo altro. Questo produce un isolamento: si crea come una bolla attorno alla persona che contiene pensieri sensazioni emozioni, esperienze mentali indipendenti dall'ambiente, per cui è indifferente se si sta camminando in mezzo al traffico della città o in un bosco.

In questo caso la proposta è di provare ad *essere presenti* al proprio camminare, con l'attenzione rivolta ad esso e al contesto in cui avviene. Si tratta di stare nella relazione con l'ambiente lasciando "aperte le porte della percezione". Gli stimoli esterni vengono recepiti dagli organi di senso indipendentemente dalla nostra consapevolezza, mentre la percezione è selettiva e dipende dall'attenzione. Perciò l'indicazione è di essere attenti a tutto ciò che colpisce gli organi di senso e tutti gli organi di senso, soprattutto i meno considerati come il tatto (sensazioni provocate dal movimento dell'aria o dalle variazioni di temperatura sulla pelle, qualità del contatto delle piante dei piedi con il terreno...) o l'olfatto (cui prestiamo attenzione solo quando gli odori superano una soglia quantitativa e qualitativa nel senso della gradevolezza e soprattutto del fastidio). Per aiutare questo lavoro sull'attenzione occorrono alcune condizioni, per cui si camminerà in fila indiana mantenendo costante la distanza tra una persona e l'altra. Ma soprattutto, per fare uno spazio di attenzione si manterrà il silenzio; questo silenzio "esterno" è una condizione necessaria anche se non sufficiente a creare un silenzio "interno", interrompendo quel continuo parlare anche con se stessi che occupa stabilmente la nostra mente.

A turno ciascuno/a guiderà la fila seguendo una direzione predefinita lungo i sentieri.

Durante la camminata si alternano zone alberate e zone aperte, esposizione alla piena luce solare e a diverse sfumature d'ombra e penombra; un leggero vento soffia a intermittenza e intervengono irregolarmente suoni di diversa fonte, provenienza, qualità e intensità.

Arrivati nella zona boscosa C propone una variante della camminata: il **vagabondaggio**. Rimangono valide tutte le "regole del gioco" precedenti" salvo il fatto che chi guida la fila non ha una direzione predeterminata né una meta, ma è invitato a seguire gli impulsi del momento senza *decidere* ma essendo consapevole *a posteriori* delle proprie scelte.

C riprende la guida e conduce la fila in una radura nel bosco. Fa bendare le persone e fa mettere la mano di ciascuno/a sulla spalla della persona che precede. Poi riprende il cammino, procedendo molto lentamente in modo

che la fila non si spezzi, e conduce la fila in un campo di mais con le spighe seccate che, sfregate al passaggio, producono un forte suono. Progressivamente C dà al percorso una forma più tortuosa portando la testa della fila a passare accanto alla coda, con l'effetto di moltiplicare le direzioni di provenienza dei suoni.



C, fa staccare le persone, sempre bendate, e le allontana una dall'altra; a questo punto dà l'indicazione di seguirlo: farà individuare la propria posizione nello spazio purché si mantenga il silenzio. Inizia a muoversi dapprima accentuando il rumore del contatto con le spighe in modo da costruire una traccia sonora del proprio percorso, poi invece segnalando la propria posizione con battiti di mani, ma spostandosi rapidamente e silenziosamente tra un battito e l'altro in modo che le persone sentano il segnale provenire da luoghi ogni volta diversi. L'azione termina con C che fa togliere le bende e poi improvvisamente fugge in mezzo alle spighe inseguito dal gruppo.



La corsa termina in una radura dove C fa sedere in semicerchio le persone rivolte verso l'esterno. A questo punto legge da "Il piccolo principe" il brano sull' "addomesticamento".

C annuncia che l'attività è terminata e chiede se ci sono commenti e domande, che però non arrivano.

C saluta e il gruppo ritorna con l'insegnante.

2. 10/10/2012 Parco

All'ingresso del PAM C accoglie il gruppo come "tutor di progetto" e illustra l'uso del "diario di laboratorio": per ogni incontro annotare la data e inserire annotazioni personali nelle tre colonne: 1) scansione e titolazione soggettiva delle attività, 2) reazioni soggettive; 3) senso e intenzionalità che si individua per ciascuna attività proposta. Il diario è ad uso personale e funziona da "memoria", indispensabile nella fase di passaggio dal ruolo di partecipanti a quello di progettisti e conduttori di attività nel PAM per le scuole: la terza colonna mette a fuoco l'intenzionalità formativa e la prima aiuta a individuare una struttura che dovrebbe essere coerente con essa, ma la seconda restituisce il vissuto personale e quindi l'effetto che l'attività produce realmente sui partecipanti al di là delle intenzioni di chi la propone.

C entra nel territorio del PAM e di nuovo fa disporre in circolo il gruppo, si presenta questa volta come conduttore del laboratorio, a suggerire la diversità dei due ruoli al di là del fatto che siano svolti dalla stessa persona.

Nella prima e seconda parte vengono ripetute le azioni della *camminata* e del *vagabondaggio*.

In quest'ultima chi guida la fila si addentra in una zona del bosco dove si incontrano rami bassi che costringono ad abbassarsi per passare e, sempre più fitti rovi, che ostacolano il passaggio. Alcune persone rompono il silenzio, per segnalare "pericoli", per lamentarsi, per dare suggerimenti; la fila si scompone. Come verrà fatto notare alla fine da C, sono tutti comportamenti non funzionali al procedere in mezzo ai rovi, dove servirebbe che tutti mantenessero la distanza e l'attenzione a chi precede per osservare dove e come si muove individuando i possibili passaggi; evidentemente si tratta di reazioni che hanno un valore emotivo e relazionale che chi guida si può aspettare dai partecipanti.

C conduce il gruppo in una radura dove fa sedere le persone ben distanziate una dall'altra; il suggerimento è stare seduti in una posizione che mantenga la colonna vertebrale dritta.

C invita a bendarsi e a mantenere il silenzio; conduce poi un *training dell'ascolto*, dando indicazioni con voce pacata e lasciando un tempo adeguato tra una e l'altra. Le indicazioni invitano a selezionare diverse fonti sonore ma dirigendo l'attenzione hanno l'obiettivo di mantenerla sui suoni ambientali. All'inizio l'invito è a concentrare l'attenzione sul proprio respiro e un aiuto può venire dal renderlo leggermente sonoro. L'attenzione viene diretta sulle differenze tra inspirò ed espirò (anche sensazioni tattili lungo le vie respiratorie) e poi sul punto di passaggio tra inspirò ed espirò. In seguito



l'indicazione è di individuare i suoni che provengono da punti e distanze diverse. Alla fine la suggestione è quella di considerare i singoli suoni come strumenti musicali da "far suonare" (in realtà percepire) uno alla volta oppure in un insieme orchestrale.

L'attività viene svolta in silenzio (i suoni provenienti dall'ambiente sono, soprattutto paiono all'inizio, scarsi e poco intensi).

C fa togliere le bende e propone di riconsegnarle a C dicendo il proprio nome e seguendo due indicazioni: la prima riguarda la *presenza*, ovvero cercare di mantenere la propria attenzione su questa all'azione mentre la si fa; la seconda è la ricerca di una coordinazione. La riconsegna avverrà a turno: ciascuno/a si alzerà e andrà a consegnare la benda dopo che chi l'ha fatto in precedenza è tornato al proprio posto e si è riseduto e senza che vi sia interruzione; chi osserva da fuori deve avere l'impressione che i turni siano stabiliti in precedenza, mentre invece non deve essere fatta alcuna azione per mettersi d'accordo.

La seconda indicazione viene realizzata perfettamente, in silenzio e senza interruzioni o sovrapposizioni. La prima ha esiti diversi per le diverse persone.

C annuncia che l'attività è terminata e spiega che quella che si è appena fatta è una **azione teatrale**, qualcosa di diverso da un'azione quotidiana che si fa risparmiando energia attraverso gesti "automatici" che fanno raggiungere lo scopo senza dover prestare un'attenzione specifica (si può, mentre la si fa, pensare ad altro). In questo caso ciascuno ha dovuto prestare attenzione al rispetto delle regole del gioco, nel cercare il coordinamento, osservando gli altri, scegliendo tempi e spazi del proprio movimento. L'azione è stata *intenzionale* contemporaneamente *naturale* nel senso che è stata fatta usando intenzionalmente gesti del proprio "repertorio" corporeo, senza "recitare", senza esagerare o inventare i gesti con intenti "espressivi". Il risultato, visto da fuori, è stato di per sé espressivo, o meglio *teatrale*, nel flusso dell'azione coordinata del gruppo e nella diversità delle performance individuali.

C saluta e il gruppo ritorna con l'insegnante.

3. 17/10/2012 esterno scuola

Il Conduttore (C) chiede a 4 studenti di disporsi rispettivamente in direzione Nord, Sud, Est e Ovest rispetto a lui a distanza uguale (circa 4 m). Messo un segno davanti ai piedi di ciascuno studente, C chiede di osservare ciò che farà; percorre correndo, secondo una determinata successione, i lati e le diagonali del quadrato formato tra i 4 segni, percorso che termina al punto di partenza. Ripetuta l'azione due o tre volte C chiede se qualcuno vuole provare: non ci saranno spiegazioni, dirà soltanto NO se lo studente non riprodurrà esattamente il percorso. Quando lo studente ha eseguito correttamente, viene chiamato un altro. Una studentessa chiamata dichiara di non avere capito la dinamica del percorso; C chiede allora agli altri di descriverla in modo normativo, ovvero di enunciare le "regole" e di farlo nel modo più sintetico possibile. Vengono fatti diversi tentativi che non convincono la studentessa (sono o imprecisi o troppo complicati). C suggerisce di utilizzare il vocabolario della geometria e viene costruita questa normativa:

1) si percorre alternativamente un lato e una diagonale

il riferimento alla geometria implica che

1bis) il percorso è costituito da segmenti rettilinei e rotazioni sul posto (niente curve)

2) si comincia con un lato

3) si gira sempre sulla propria sinistra (di conseguenza il primo lato da percorrere è quello sulla propria destra)

4) si termina quando si è ritornati al vertice di partenza *dopo aver toccato tutti gli altri vertici*.

Questo viene identificato come MODULO BASE, che può essere percorso a partire da qualunque vertice, C chiede che tutti lo provino e, "per risparmiare tempo", che due studenti partano contemporaneamente da due vertici adiacenti; succede così alla prima diagonale che si trovino a passare contemporaneamente dal centro, ma non si scontrano né si fermano. C chiede di esplicitare come ciò sia avvenuto senza essersi accordati prima; ne esce una ulteriore regola:

- negli incroci si dà la precedenza a chi proviene da destra (come sulle strade)

C fa partire due studenti da due vertici non adiacenti; alla prima diagonale si trovano a passare contemporaneamente dal centro provenendo da versi opposti; anche qui avviene senza scontrarsi e ne emerge una ulteriore regola:

- percorrendo la stessa direzione in versi opposti si tiene la destra.

Le ultime due regole vengono unificate:

5) vale il codice della strada

C propone che 4 studenti contemporaneamente eseguano il MODULO BASE partendo dai 4 vertici.

L'incrocio a 4 al centro preoccupa e chi corre tende ad allontanarsi dalla diagonale percorrendo degli archi tra due vertici; C chiede il rispetto della regola 1 bis) e, facendo delle prove, ci si rende conto che si può mantenere la linea retta passando vicini ai compagni se, per rispettare la regola 5, ciascuno/a concentra la propria attenzione su chi proviene dalla propria destra, cui si deve dare la precedenza.

Dalle prove emerge anche che gli incroci al centro saranno più precisi e anche "spettacolari" se i corridori mantengono lo stesso ritmo e correggono eventuali asincronie, osservando la posizione degli altri nel momento in cui ruotano sul vertice per imboccare la diagonale.

In sostanza si scopre che la riuscita dell'azione collettiva richiede precisione e coordinazione e questa richiede attenzione (agli altri nel contesto).

A questo punto viene costruita l'azione complessiva (*four corners*) che consiste nel percorrere il MODULO BASE in 4; parte prima un corridore che esegue da solo il modulo; al termine non si ferma e prosegue per un secondo modulo, ma insieme a lui parte anche il corridore che si trova alla sua destra lungo il perimetro del quadrato (ordine di entrata antiorario); alla fine del secondo modulo i primi due corridori senza fermarsi iniziano il terzo, ma entra anche il terzo corridore; allo stesso modo per il quarto. Alla fine del quarto modulo il primo corridore si ferma ed esce, mentre gli altri tre proseguono; alla fine del modulo successivo esce il secondo e così via finché il quarto esegue l'ultimo modulo da solo.

Dopo alcune prove C propone delle varianti. La prima comporta la presenza sul percorso di 8 corridori, 4 dei quali partono dai vertici mentre gli altri 4 partono dal centro dei lati e vanno "a rimorchio" del corridore che sta davanti a loro: è come se nello stesso spazio avvenissero due azioni contemporaneamente, sfalsate di mezzo lato. Oltre a rispettare la sincronia tra i 4 che si incrociano, ciascun "rimorchio" deve porre attenzione alla propria "motrice" per mantenere la distanza. Il grado di coordinamento viene moltiplicato e non si arriva ad eseguire adeguatamente la variante.

Un'altra variante consiste nell'aumentare i vertici, cambiando le regole il meno possibile. Con 5 vertici, dopo aver percorso il lato, il corridore ruotando si trova di fronte due diagonali e occorre stabilire quale percorrere (per convenzione i sceglie quella che lo sguardo incontra per prima nella rotazione sul vertice). Ci si rende conto che, per ragioni geometriche, non esiste più il problema dell'incrocio al centro sulle diagonali (si realizza una "rotatoria"); occorre sempre però rispettare la regola 5), e quindi non viene meno la necessità di coordinamento.

La variante a 6 vertici pone anch'essa il problema della scelta della diagonale (per convenzione quella centrale), ma implica di nuovo l'incrocio al centro.

Al termine C conduce i ragazzi in un'aula e propone, nel ruolo di "tutor di progetto" la redazione individuale del "diario di laboratorio".

Mentre quanto scritto nella colonna 2) (reazioni soggettive, compresi apprendimenti e difficoltà) non verrà letta essendo personale, C chiede di leggere quanto scritto nelle colonne 1) (scansione e titolazione delle attività) e 3) (senso e intenzionalità individuate per ciascuna attività proposta). La lettura permette di confrontarsi e anche di condividere, attraverso gli esempi diversi (C commenta mettendo in luce le differenze come risorsa per la memoria e per la ricerca di senso), un senso comune dell'operazione "diario".

4. 24/10/2012 Parco

Il Conduttore (C), dopo un ripasso dell'azione *four corners*, propone di eseguirla all'interno di una *performance* teatrale. Questa è caratterizzata dal rapporto tra l'agire degli attori e un pubblico, retto dalla convenzione che ciò che accade nello spazio e nel tempo della scena appartiene ad una "realtà altra", *simbolica*. Tutto quello che accade nello spazio-tempo scenico è percepito dal pubblico come facente parte della *performance*. Se l'attore, all'interno dello spazio-tempo scenico, fa qualcosa che non appartiene alla *performance* (ad esempio commentare, parlare con qualcuno, spostarsi, soffiarsi il naso...) questa azione o sarà percepita dal pubblico come facente parte della *performance* (con effetti di incongruenza più o meno tollerabili) oppure interromperà la *performance*.

Lo spazio scenico è quello in cui si muovono gli attori (se un attore si allontana, lo spazio si allarga; se un attore dirige lo sguardo fuori dallo spazio, anche il pubblico lo farà, aspettandosi che l'oggetto guardato faccia parte della *performance*). Il tempo scenico è quello in cui è valida la convenzione della "realtà altra"; perciò deve sempre essere chiaro se si è "dentro" o "fuori". È caratterizzato da una continuità e quindi non può essere interrotto: tramite un segnale chiaro il pubblico deve sapere che da quel momento gli attori sono personaggi della "realtà altra" (in cui il pubblico non può intervenire); un altrettanto chiaro segnale deve comunicare la fine.

Sceneggiatura della *performance*: C darà un segnale di inizio; guiderà una camminata silenziosa (con le regole consuete); arrivati in un posto C farà disporre gli attori in circolo (senza usare parole o segni); senza segnali i 4 corridori entreranno nello spazio delimitato dal circolo, daranno forma allo spazio di *four corners* ponendosi ai vertici del quadrato ed eseguiranno l'azione; al termine, sempre senza segnali, C riprenderà la camminata seguito dagli altri; arrivati in un posto C farà disporre in circolo (senza usare parole o segni) e farà un'azione; C riprenderà la camminata; la *performance* terminerà con un segnale esplicito di C.

Prima di dare il via si stabilisce chi saranno i 4 corridori e il loro ordine di entrata.

Qualcuno chiede che cosa devono fare le persone che non corrono. Per il pubblico tutti gli attori sono in scena, anche se con ruoli diversi, e tutto ciò che fanno fa parte della *performance*, perciò il ruolo di chi non corre è di essere attento all'esecuzione di *four corners*; l'attenzione del pubblico sarà guidata dall'attenzione degli attori, che si manifesterà soprattutto nel loro sguardo.

Si discute il problema di che cosa fare se qualcuno sbaglia. L' "errore" è una deviazione dal percorso stabilito, ma il pubblico, a meno che non conosca già la sceneggiatura nei dettagli, non sa quale sia il percorso stabilito. Perciò l'attore che sa di avere deviato deve trovare il modo e il tempo di rientrare; viene facilitato se gli altri proseguono nel percorso stabilito. Se questo non funziona occorre *improvvisare*, ovvero inventare un nuovo percorso che contenga la deviazione, senza interruzioni. Il pubblico o non deve accorgersi che c'è stata una deviazione o deve essere indotto a pensare che la deviazione era prestabilita come cambiamento del percorso precedente.

Quello che non si può fare è interrompere la *performance*, come accade quando si introducono nello spazio-tempo scenico azioni che non ne fanno parte; in questo senso non c'è alcuna differenza tra rimproveri al compagno che ha errato, commenti tra attori, suggerimenti su come fare, fermata dell'azione con scambio di sguardi interrogativi... Quello che è accaduto nei rovi in una precedente uscita al PAM è stato istruttivo in questo senso.

Viene eseguita la *performance*; dopo *four corners*, alla seconda fermata C fa disporre in circolo e sedere e poi racconta una storia (tratta dall'*Orlando Furioso*), muovendosi nello spazio all'interno del circolo.

Dopo il segnale di fine C propone un momento di revisione di quanto accaduto. *Four corners* è stato eseguito con buona coordinazione e incroci sicuri; i corridori in realtà hanno camminato, abbassando quell' "energia" che si trasmette anche al pubblico. Forse proprio in relazione a questo, verso la fine i percorsi hanno perso di *precisione*, facendo diventare traiettorie curve quello che avrebbero dovuto essere segmenti di retta e rotazioni sul posto.

Si è presentato anche il caso di errori nell'esecuzione del percorso da parte di un corridore, ma da una parte gli altri corridori hanno proseguito permettendo il rientro, dall'altra è intervenuto C a correggere. In questo modo C ha contravvenuto alle regole, ma ha privilegiato la possibilità che il gruppo vivesse l'esperienza della continuità della *performance*, ritenendolo non ancora in grado di *improvvisare*. Il suo intervento è stato nel ruolo di "regista", che ha uno statuto speciale nella convenzione teatrale; di regola non interviene nella *performance* ma, se lo fa, cerca di correggere l'azione degli attori senza interrompere la relazione tra attori e pubblico.

Dai commenti degli studenti emerge un apprezzamento per il *racconto* nonostante l'arcaicità, che anzi sembra avere avuto un ruolo positivo nel senso di evocare un mondo passato.

Qualcuno chiede se C abbia deciso di raccontare la storia a seguito dell'esecuzione di *four corners*. Questo sembrerebbe confermare l'impressione di compresenza di intenzionalità e naturalità di queste forme teatrali, già rilevata in una uscita precedente nell'azione di riconsegna delle bende. C risponde che il racconto era previsto e che l'ha "provato" più volte. Piuttosto c'è stata una quota di improvvisazione nel raccontare, in quanto C non ha memorizzato il testo ma un canovaccio, improvvisando sul posto gesti e singole espressioni

verbal. Possibilmente questo viene fatto in relazione al "qui e ora" come un altro modo per costruire una relazione con il contesto, con *quell'*ambiente (una studentessa racconta che mentre C narrava di Bradamante che suona il corno lei ha udito un corvo gracchiare). Ciò rende più "naturale", meno rigida, l'azione del narrare, ma espone l'improvvisazione al pericolo di "stonature": se il racconto "funziona" il pubblico si costruisce con l' "immaginazione dell'ascolto" una cornice contestuale (ambientazione fisica, geografica, paesaggistica, temporale, caratterizzazione dei personaggi..) che può essere rotta da espressioni verbali fuori luogo (ad esempio, in questo caso, appartenenti a un linguaggio quotidiano e attuale o che evocano oggetti e situazioni incompatibili con quella ambientazione "arcaica").

5. 31/10/2012 interno scuola

1) Prima di iniziare il conduttore (C) chiede una valutazione soggettiva dell'andamento del laboratorio; soprattutto se ciascuno trovi o meno un senso in ciò che si sta facendo.

Da parte di qualcuno/a viene richiamata l'importanza del risultato; ovvero non ci si accontenta del fatto che il laboratorio migliori la capacità di lavorare insieme, di costruire una intesa (su questo insistono i "diari" degli studenti), ma si chiede anche il prodotto abbia una qualità riconoscibile all'esterno. D'altra parte emerge una incertezza su quale sia il prodotto del laboratorio.

C risponde che come conduttore non ha un programma delineato, ma che "improvvisa" le proposte a seconda di quanto succede nell'incontro precedente e che quindi l'incertezza riguarda anche lui. La metafora è quella di un percorso in cui sia visibile la meta lontana, ma che la strada venga scelta tra le tante possibili che restano aperte in ogni snodo purché non allontanino dalla meta. La meta è quella che è stata proposta nell'incontro iniziale di quest'anno, ovvero costruire delle competenze da spendere in una seconda fase, quando si tratterà di progettare e poi realizzare, in équipe miste con studenti provenienti da altri laboratori, attività nel PAM per classi elementari e medie; in questo senso questo laboratorio sta costruendo una specie di repertorio di esperienze, che gli studenti potranno riproporre nel ruolo di chi conduce.

C chiede se questa incertezza sia fonte più di curiosità, e quindi costituisca uno stimolo a proseguire il percorso, oppure più di disagio, che al contrario costituisce un blocco. Gli studenti non esprimono valutazioni che si riferiscano alla seconda alternativa e il clima dell'incontro seguente sembra confermare questo atteggiamento positivo.

2) C chiede di osservare la *performance* che eseguirà senza fornire alcuna spiegazione; al termine chiede agli studenti di descrivere che cosa hanno visto; qualcuno fa riferimento ad arti marziali, a movimenti molto lenti, all'impressione di "spostare" qualcosa. C rivela che si tratta una sezione della "forma" di *tai chi chuan*, la base delle arti marziali, ne spiega le origini storico-mitiche come camuffamento di mosse di difesa da attacchi sotto una forma di ginnastica ispirata dall'osservazione dei movimenti degli animali.

Ora C la eseguirà di nuovo: al termine chiede se si è trattato della stessa *performance*, ottenendo risposte sia affermative che negative. Quelle affermative hanno riconosciuto la stessa sequenza di movimenti e C spiega che la "forma" del *tai chi* è codificata per ciascuna scuola e non sono ammesse variazioni. Per le risposte negative chiede di descrivere le differenze notate; gli studenti fanno riferimento a una maggiore velocità, ma anche a una discontinuità nei movimenti e soprattutto a gesti più "decisi". C rivela che nei due casi ha eseguito la stessa sequenza con una "**intenzione**" diversa, ottenuta seguendo delle immagini mentali diverse, nel primo caso quella di trovarsi immerso nell'acqua fino al collo (avendo delle scarpe pesanti che trattengono il corpo sul fondo), nel secondo quella di rispondere alle mosse d'attacco di un avversario. Dal punto di vista del corpo diversa nei due casi è soprattutto la distribuzione dell'espriro e dell'inspiro. Nell'acqua i movimenti verso l'alto sono passivi essendo effetto del galleggiamento, mentre gli altri devono all'inizio vincere la resistenza dell'acqua, che poi, una volta messa in moto, tende a prolungare il movimento per via dell'attrito; nella *performance* i primi sono effettuati sull'inspiro, gli altri sull'espriro. Nel caso della versione marziale, i movimenti sono alternativamente di "accoglimento" della spinta dell'avversario e di sbilanciamento tramite leggere contropinte; in questo caso i primi sono fatti sull'inspiro e i secondi sull'espriro, indipendentemente dalla direzione.

Ma l'*intenzione* dell'attore è del tutto invisibile al pubblico, che invece vede la qualità del movimento del corpo. L'effetto "teatrale" si ottiene se una diversa *intenzione* produce una diversa qualità del movimento visibile. Questo può avvenire solo se l'*intenzione* poggia su una memoria del corpo (questa la funzione

dell'*immagine* mentale) e non sulla formulazione di un pensiero e di una volontà che pretendano di "dirigere" il corpo. Il corpo entra *in relazione* con il contesto evocato (immersione nell'acqua, contatto con un avversario). C propone un esercizio: colloca sul pavimento al centro dello spazio una palla; ciascuno/a si dovrà alzare, avvicinare alla palla, raccoglierla e fare qualcosa con essa senza perdere il contatto (ammesso il "palleggiare", non il lanciare) e poi chiudere la performance deponendo di nuovo al suolo la palla, non prima che C abbia dato un segnale di stop. Quello che C non rivela è che si tratta di una "palla medica" che contiene un nucleo pesante; il primo contatto perciò crea uno spiazzamento perché il corpo è predisposto a una relazione con un oggetto leggero e si trova in qualche modo sbilanciato. L'effetto è che i gesti, anche se sarebbero di per sé "banali" (nel senso di far parte di un repertorio conosciuto), devono riadattarsi continuamente a una condizione inattesa (maggiore massa, quindi maggiore peso e inerzia dell'oggetto); vengono così modificati rispetto alla forma "quotidiana" che ci si attende e perciò acquistano un diverso impatto con l'attenzione di chi osserva.

Ciascuno/a studente/ssa esegue la sua *performance*, alla fine della quale C attira l'attenzione su dettagli che ritiene significativi e che propone come esempi di "regole" (a *posteriori*) di un "teatro del corpo": l'importanza di un inizio e una fine che siano evidenti a delimitare lo spazio della *performance* da quello della quotidianità (è importante per il pubblico, ma prima ancora per l'*intenzione* dell'attore); l'esigenza di superare lo stallo del "non so che fare" utilizzando pure la ripetizione e poi la "variazione sul tema" (basta un minimo cambiamento nella modalità di azione tra corpo e oggetto, e nell'ampiezza dei gesti, o nella collocazione dello spazio in cui il gesto si sviluppa, in alto in basso, davanti di lato ecc.); la possibilità di partire da gesti che riproducono schemi noti, ma poi l'affidarsi all'oggetto "ascoltando" le sue risposte specifiche all'azione dell'attore, che diventano a loro volta stimoli da cui farsi spiazzare e a cui rispondere con nuove azioni; l'importanza dello sguardo per dirigere la propria *intenzione* e con essa l'attenzione del pubblico; la continuità del movimento del corpo, pur nella variazione di azioni e di ritmi; il diverso "gioco" che si sviluppa nei rapporti con il pubblico se si "mima", si cerca cioè, attraverso gesti riconoscibili, di spingere il pubblico a evocare una situazione (questo gioco è più difficile: il pubblico identifica immediatamente la situazione come "teatro" e questo alza le sue aspettative di un "buon" teatro, che richiede una "tecnica" professionale; l'altra forma invece è "teatrale" nell'effetto: non senza richiede professionalità tecnica, ma qualità che chiunque può mettere in gioco come la concentrazione, l'*intenzione* rivolta all'oggetto e al contesto).

Training con l'oggetto: **esplorazione della relazione corpo-oggetto** conoscere l'oggetto come altro da sé

6. 7/11/2012 Parco

Il Conduttore (C), a partire da esempi tratti dall'esperienza dell'incontro precedente, riprende la distinzione tra gesto e azione: il gesto ha un significato simbolico culturalmente noto e codificato, che viene comunicato attraverso il corpo; l'azione ha una funzionalità intrinseca pre-culturale, legata alla relazione diretta, fisica, tra il corpo e l'ambiente che lo circonda, l'altro da sé. L'azione può diventare gesto e viceversa.

Quando si parla di "teatro" nel contesto di questo laboratorio si intende il teatro non come partitura di gesti, ma come effetto di azioni intenzionate; la preferenza deriva dal fatto che i gesti, essendo immediatamente riconosciuti nel loro significato, non tengono l'attenzione del pubblico, a meno che l'attore non abbia una tecnica sviluppata; le azioni invece sono alla portata di tutti e sono in grado di tenere l'attenzione del pubblico stesso, purché *intenzionate* (= l'attore mantiene la propria attenzione sull'azione che fa e poi la rende visibile al pubblico).

C propone una *performance*: dal segnale di inizio a quello di fine tutto ciò che faranno gli attori farà parte della *performance*, perciò indicazioni e chiarimenti verranno dati prima dell'inizio.

C guiderà una camminata (con le consuete "regole"). In un determinato luogo C disporrà in circolo gli attori. Al suo segnale essi ruoteranno su se stessi di mezzo giro trovandosi rivolti verso l'esterno del circolo e inizieranno a camminare in linea retta su dei "raggi" divergenti. Lungo questo percorso incontreranno degli oggetti e dovranno *lasciare che la propria attenzione sia colpita* da qualcuno di essi. Non si fermeranno al primo, ma, al secondo, sceglieranno uno dei due e inizieranno con esso un *training* di esplorazione della relazione corpo-oggetto. Alcune indicazioni: l'oggetto può essere qualcosa di non asportabile, es. un albero, e l'esplorazione può essere fatta non solo con le mani, ma con tutto il corpo e con tutti i sensi.

C darà un segnale sonoro: gli attori torneranno lungo i raggi riformando il circolo. A questo punto, seguendo un ordine circolare a partire da C stesso, ciascuno/a condurrà il gruppo al proprio oggetto e mostrerà una sequenza di azioni con l'oggetto.

Il tutto avverrà in silenzio.

La *performance* si svolge secondo le indicazioni date. Qualcuno/a termina il *training* prima del segnale di fine e si avvicina ad altri tanto che C, vedendoli da lontano, pensa che non abbiano eseguito il compito. Invece il giro finale vede la partecipazione attiva di tutti/e.

Al termine C restituisce le proprie osservazioni. L'impressione generale è di avere assistito ai giochi che farebbero dei bambini lasciati liberi di esplorare il bosco, di farsi sorprendere e incuriosire da qualcosa che non ci si aspetta, di incontrare oggetti familiari con cui ritrovare il tempo di un contatto non superficiale, di sperimentare possibilità giocate su canali sensoriali diversi; una naturalezza quindi nelle azioni, che però poi trova un ostacolo (più o meno sentito dalle diverse persone) nella necessità di ripetere per un pubblico, con il relativo imbarazzo. Il risultato è spesso una accelerazione delle azioni, invece di un loro rallentamento per aumentare la fruibilità da parte del pubblico.



Interessante notare come alcune azioni comunichino, *senza che questa sia l'intenzione dell'attore*, anche informazioni "scientifiche" sull'oggetto; quelle informazioni che normalmente vengono comunicate con le parole qui sono recepite attraverso l'osservazione dell'azione di contatto con l'oggetto (ad esempio la presenza di spine sul bordo delle foglie e sul gambo della pianta o la diversa rugosità delle due pagine delle foglie), insieme al loro valore emotivo attraverso la partecipazione empatica (es. dolore nel caso della puntura delle spine). Nella relazione tra l'azione dell'attore e la percezione del pubblico si ricostruisce l'unità originale tra dimensione emotiva e dimensione cognitiva della conoscenza (ad esempio la "leggerezza" è una qualità fisica delle foglie che emerge dal loro volteggiare nell'aria e allo stesso tempo un sentimento che deriva dal gioco di raccoglierle e farle cadere).



Prima del congedo C dà un compito per casa: preparare un testo da raccontare oralmente nel parco. Consegna dei canovacci, ma ciascuno/a è libero di scegliere tra essi o tra altri, letti o inventati.

7. 14/11/2012 palestra scuola

Il conduttore (C) propone un *training* individuale con degli oggetti ("palla medica", palloncino, bastone lungo, pietra, tubo leggero, coperta, ramo flessibile, ramo contorto). Il senso è conoscere l'oggetto, esplorandone la relazione con il proprio corpo.

"Regole del gioco": 1) silenzio, 2) mantenere sempre il contatto con l'oggetto, 4) non interrompere mai l'azione (non fine/inizio ma modificare). C invita a non limitare il contatto con l'oggetto alle sole mani e a utilizzare tutti i canali sensoriali.

La concentrazione è disturbata dall'attenzione a ciò che fanno gli altri e forse dal pensiero di essere osservati, tuttavia, quando le persone riescono a entrare nella relazione con l'oggetto, si osservano interazioni interessanti e non banali. C, partendo da ciò che osserva, dà suggerimenti sulla possibilità di sviluppare ulteriormente le azioni e di variare (ad esempio la posizione, che tende a restare quella in



piedi, o il contatto, che è per lo più limitato alle mani). Dall'esplorazione della relazione tra corpo oggetto e aria nascono anche sperimentazioni di suoni.

C un paio di volte interrompe e chiede di cambiare oggetto.

C propone un cambiamento nel *training*: si formeranno liberamente delle coppie, ciascuna dotata di un oggetto e il senso dell'attività sarà quello di *esplorare la relazione con l'altro attraverso l'oggetto*. Le "regole del gioco", oltre al silenzio e alla continuità, prevedono che le due persone abbiano sempre un contatto con l'oggetto e non un contatto diretto tra loro e che non si mettano mai d'accordo, attraverso parole o segni, su che cosa fare.

C sottolinea che l'intenzione dovrebbe essere quella di "fare domande" all'altro (tramite l'azione del corpo) per "scoprire chi è" (quali sono le caratteristiche del suo corpo in movimento), e "ascoltare le risposte" (non intenzionalmente aggredire o blandire l'altro ecc. ma fare azioni fisiche dirette all'altro tramite l'oggetto). C consiglia di ripetere un'azione finché non si ottengono più risposte interessanti, e allora di variare (ampiezza, collocazione, modalità...).

C interrompe un paio di volte invitando a cambiare coppia (sempre a scelta) e, soprattutto, oggetto.

Alla fine chiede che le coppie, una alla volta, ripropongano alle altre un pezzo del *training* fatto (senza mettersi d'accordo).

Se nel *training* precedente l'iniziativa era della persona sull'oggetto, le cui reazioni dipendono soltanto dalle sue caratteristiche fisiche, qui sono due i soggetti che possono prendere l'iniziativa e le reazioni dell'altro coinvolgono il corpo come entità vivente. Escludendo accordi tramite il linguaggio, le interazioni avvengono senza separazione tra corpo e pensiero.

La necessità di mantenere l'attenzione su oggetto e partner probabilmente aiuta la concentrazione e ci sono lunghe sequenze in cui il flusso di azione-reazione è continuo. L'uso dell'oggetto è spesso inatteso, rispetto ai limiti legati alle sue caratteristiche fisiche o agli stereotipi culturali.

La natura dell'oggetto pone dei vincoli che in realtà diventano risorse, perché diminuiscono quella tendenza a porsi il problema del "che faccio adesso?", che sposta l'attività a livello intellettuale interrompendo l'azione: le diverse caratteristiche degli oggetti "suggeriscono" le azioni e incanalano le reazioni approfondendo l'esplorazione; l'esplorazione a sua volta suggerisce nuove possibilità.

Ad esempio si osserva come il bastone lungo trasmetta l'intenzione dell'azione con immediatezza pur mantenendo una distanza tra i corpi.

Come gli stessi studenti notano durante lo scambio di commenti che segue l'attività, l'interazione si sviluppa tra due poli, quello della "collaborazione" (uno dei due partner "propone" un'azione e l'altro cerca di assecondarlo), in cui è interessante osservare se e come avviene uno scambio dei ruoli, e quello della "sfida/lotta" (uno dei partner mette in difficoltà l'altro che risponde "difendendosi" e "contrattaccando").

Nella parte finale in cui ogni coppia mostra al pubblico la propria interazione, emergono più problemi nel mantenere un flusso nell'azione e una fluidità nello scambio dell'iniziativa, che probabilmente non stanno solo nell'ovvio imbarazzo dell'essere osservati da un pubblico, ma anche nel dover "ripetere": chi "ricomincia da capo", senza porsi il problema di mostrare quello che è stato precedentemente sperimentato, ritrova l'efficacia del *training* precedente.

C propone di ripetere il *training* di *esplorazione della relazione con l'altro*, ma eliminando gli oggetti e quindi con un contatto diretto dei corpi; salvo questa variazione, valgono le stesse regole del gioco precedente.

Dopo alcune fasi di *training* con coppie liberamente formatesi C propone che una coppia alla volta mostri l'interazione al pubblico delle



altre; le coppie vengono formate "a staffetta": inizia *C* che scegliere un partner, dopo l'interazione esce e il partner a sua volta sceglie un partner finché tutti/e sono stati coinvolti/e.

Di fronte a un pubblico, notano ancora gli studenti, il *pattern* d'azione privilegiato è quello della "lotta". Probabilmente è una forma meno imbarazzante di altre in un contesto culturale in cui il contatto corporeo è "ammesso" solo in circostanze definite e limitate. Tuttavia l'impressione di chi osserva è quella di assistere a un gioco: le espressioni sono quasi costantemente sorridenti e questo porta a considerare che i due poli dell'interazione, "collaborazione" e "sfida/lotta" non sono contrapposti, perché entrambi implicano una condivisione del contesto, che li contiene entrambi nella stessa cornice di senso: "questo è un gioco".

Questo riferimento al gioco, non solo nel senso del divertimento e della gratuità, ma anche delle "regole del gioco", di un contesto sociale (e ancor prima "biologico") riconosciuto, probabilmente rende ragione di quanto emerso in uno scambio tra l'insegnante presente e *C*, dove la prima aveva manifestato la preoccupazione che gli studenti impegnati nelle interazioni di "lotta" si potessero fare male, mentre *C* era sicuro che non sarebbe successo.

Nei commenti finali degli studenti emergono parole che fanno riferimento all'improvvisazione (con una sottolineatura della velocità di reazione), all'esplorazione, alla ricerca di coordinamento con l'altro, ma anche all' "immaginazione", alla "creatività", alla "libertà". Si possono interpretare come una conferma di come i vincoli, posti dalle "regole del gioco" che definiscono contesti particolari, paradossalmente facilitino una libera sperimentazione di sé nel rapporto con il mondo e una creatività che non è chiusa in una sfera individuale perché si gioca sempre nella relazione con l'altro.

Il "paradosso" cessa di essere tale se si fa riferimento al *gioco*. Come già accaduto nell'interazione con gli oggetti del bosco, recuperare la dimensione vitale del gioco significa ritornare a quella forma di rapporto con il mondo, che siamo abituati a vedere nei piccoli ma che in realtà è tipica dell'essere umano, che non separa la dimensione cognitiva (come è l'altro da me) da quella emotiva (come vivo soggettivamente la relazione con l'altro).

Questo discorso può aiutare anche a riflettere su un'osservazione dell'insegnante, che ha avuto l'impressione di vedere nelle interazioni degli studenti una intenzione di "stupire": una domanda interessante è se la parola più pertinente sia "stupire" o "sorprendere" (e questo ha a che fare con la distinzione tra gesto e azione).



8. 28/11/2012 palestra scuola

Il Conduttore (*C*) propone un training su **movimento e spazi**: in silenzio; seguire le indicazioni che verranno date man mano, senza interrompere mai il movimento in atto.

- sparsi nello spazio assumere una posizione di rilassamento in piedi (piedi paralleli, ginocchia leggermente piegate, colonna in trazione tra sommità della testa e coccige, braccia abbandonate ai fianchi...)
- chiudere gli occhi e ascoltare il proprio respiro
- alcuni respiri più profondi e aprire gli occhi
- delimitato con delle sedie lo spazio di metà palestra, camminare liberamente senza mai urtarsi
- camminando, fare in modo che lo spazio a disposizione sia sempre occupato in modo uniforme (riempire i vuoti, svuotare i pieni)
- quando si passa accanto a un'altra persona guardarsi negli occhi
- quando si passa accanto a un'altra persona, lo sguardo segue l'altro per quanto possibile ma senza modificare l'assetto del corpo (non voltare la testa) né la direzione del cammino
- quando si passa accanto a un'altra persona, agganciare lo sguardo e mantenerlo sull'altro per quanto possibile, modificando l'assetto del corpo, ma non la direzione del cammino
- ora lo sguardo deve restare agganciato e si forma così una coppia: ciascuno/a muovendosi liberamente nello spazio (non seguire l'altro) i due mantengono il doppio legame dello sguardo

- uno dei due cerca di sottrarsi frapponendo ostacoli tra sé e l'altro, che invece cerca di mantenere il contatto diretto dello sguardo (senza avvicinarsi); scambiarsi i ruoli

Stop

- A coppie: una marionetta e un marionettista: la marionetta ha i piedi ancorati al suolo; il marionettista aggancia un tirante immaginario rigido in un punto preciso del corpo della marionetta e tira/spinge in una direzione precisa; il corpo della marionetta deve assecondare la forza traente/spingente (non anticipare il movimento)
- il marionettista cambia il punto di applicazione del filo, ogni volta diverso (gomito, spalla, testa, ginocchio, sedere, pancia...)
- il marionettista tirando/spingendo porta la marionetta fuori equilibrio; la marionetta non ha più piedi ancorati: il corpo segue la parte tirata/spinta dal filo (in un assetto ai limiti dell'equilibrio in modo che chi osserva "veda" il tirante)
- il marionettista cambia punto di applicazione del tirante e direzione di trazione/spinta: cambi di direzione e non curve
- tutti diventano marionette e ciascuno/a immagina il proprio marionettista (punto di applicazione del tirante e direzione di trazione/spinta)
- abbandonare la suggestione del marionettista: ciascuno/a sceglie la direzione del proprio movimento nello spazio, manifestando l'intenzione decisa (**impulso**): il cambio di direzione dello sguardo precede quello del corpo (cambi di direzione non curve)
- quando si incontra un ostacolo (persona o parete), *prima di toccarlo* si "rimbalza" come farebbe una pallina
- lo spazio delimitato dalle sedie viene progressivamente ridotto (sempre rimbalzi senza curve)
- lo spazio delimitato dalle sedie viene di nuovo ampliato
- aumentare la velocità
- rallentare progressivamente fino a fermarsi in un punto, ma continuare a oscillare avanti e indietro
- ridurre l'oscillazione fino all'immobilità
- chiudere gli occhi e ascoltare il respiro immaginandolo come un'oscillazione avanti e indietro
- alcuni respiri più profondi e aprire gli occhi

C propone di eseguire *four corners* di corsa. Dal momento che è presente una persona che non l'ha mai né eseguito né visto (B), chiede a uno studente (A) di mettersi nel ruolo di conduttore e di organizzare l'esercizio istruendo la persona nuova. A sceglie altre tre persone e C assegna alle altre il ruolo di "amici critici": dovranno alla fine restituire a A le loro osservazioni (C chiede che per ognuno/a ne ve ne sia almeno una che riguardi qualcosa da mantenere e una qualcosa da modificare)

A dà a B una rappresentazione verbale del modulo base di *four corners*, ovvero del percorso di ogni corridore. Poi chiede a B di eseguire e la osserva correggendo dove sbaglia. B, dopo un paio di errori, esegue correttamente e dichiara di averlo "capito" prima di eseguirlo.

A guida i 4 compagni nell'esecuzione della struttura con gli ingressi progressivi, che avviene "al passo".

C fa intervenire gli "amici critici". A una dichiarazione di generico apprezzamento C chiede di evitare questi tipi di giudizio e di proporre invece osservazioni dettagliate su quanto avvenuto, richiamando lo scopo che è quello di migliorare la prestazione. Le osservazioni vanno da rilievi più "tecnici", relativi soprattutto a quanto esplicitato e quanto dato per scontato nelle indicazioni verbali, ad altri più sul versante dello stile del conduttore (tra "carisma" e "presenza").

C invita a riprendere l'esercizio ma "di corsa" e chiede se qualcuno vuole provare a condurre. Si offre B che sceglie i corridori. Qualcuno solleva il problema se debbano fingere di essere principianti. C esclude che la finzione possa dare risultati attendibili e utili per una prova; lascia a B la responsabilità di guidare persone di cui non conosce la competenza nell'esercizio. B ripropone il modulo base accompagnando una delle persone nel percorso e contemporaneamente descrivendolo verbalmente.

La struttura viene messa in azione con pochi errori che vengono corretti dagli stessi autori senza interrompere l'esecuzione. Al termini da parte degli "amici critici" arrivano alcune interessanti osservazioni nel merito, ma poi tra alcune persone il gioco si sposta su una modalità "rimprovero - difesa aggressiva", ben diversa da quella prevista dal ruolo di "amico critico". Questo comportamento sembra avere più a che fare con relazioni personali e storie pregresse, ma dimostra come C abbia sbagliato i tempi nel proporre il "gioco" ap-

prendista conduttore-amici critici e nel lasciare che B assumesse il ruolo di conduzione in una situazione difficile e ambigua (B ha provato per la prima e unica volta l'esercizio e non sa quale sia il livello di competenza delle persone che le sono state affidate). C cerca di restituire in termini di osservazioni utili i contenuti dell'interazione, depurati dell'aspetto relazionale, ma il clima sembra ormai compromesso.

9. 5/12/2012 Parco

Il Conduttore (C) propone una struttura di lavoro che inizia con una *camminata silenziosa* con le solite "regole del gioco" e intenzioni; in un determinato luogo C disporrà in circolo gli attori. Al suo segnale essi ruoteranno su se stessi di mezzo giro trovandosi rivolti verso l'esterno del circolo e inizieranno a camminare in linea retta su dei "raggi" divergenti. Lungo questo percorso incontreranno degli oggetti e dovranno *lasciare che la propria attenzione sia colpita* da qualcuno di essi. Non si fermeranno al primo, ma, al secondo, sceglieranno uno dei due e inizieranno con esso un *training* di esplorazione della relazione corpo-oggetto. Alcune indicazioni: l'oggetto può essere qualcosa di non asportabile, es. un albero, e l'esplorazione può essere fatta non solo con le mani, ma con tutto il corpo e con tutti i sensi. Ci sarà poi un tempo a disposizione in cui ciascuno/a dovrà costruire un piccolo racconto con modalità del tutto libere con unico vincolo: nel racconto dovrà essere presente l'oggetto. C darà un segnale sonoro: gli attori torneranno lungo i raggi riformando il circolo. A questo punto, seguendo un ordine circolare ciascuno/a condurrà il gruppo al proprio oggetto e farà il proprio racconto, dopo aver dato disposizioni su come gli ascoltatori dovranno stare o muoversi durante il racconto. Finito il giro C ricondurrà al punto di partenza con una camminata silenziosa. Tutto ciò costituirà una *performance*, che quindi si svolgerà senza interruzioni dall'inizio della camminata al ritorno al punto di partenza.

Durante il tempo del *training* e della costruzione individuale del racconto le persone si spostano e interagiscono tra loro anche verbalmente: C decide di non intervenire e di rimandare ogni commento a dopo che saranno stati ascoltati i racconti (che pensa non potranno prendere forma in queste condizioni).

Il giro dei racconti viene interrotto per problemi di tempo da C che ritiene più urgente restituire qualche osservazione, a partire da quella sui racconti stessi che sono lunghi e organizzati. Tutti, in maggiore o minore misura, sono dotati di idee, di coerenza, di dinamica nello sviluppo, di struttura.

In alcuni casi chi racconta fa disporre gli ascoltatori in circolo rivolti all'esterno, sottraendosi all'osservazione diretta. In un solo caso l'oralità fa ricorso a una dimensione teatrale, ma solo per l'uso della voce, perché gli ascoltatori non vedono il narratore.

In un solo caso l'oggetto è reso visibile agli ascoltatori, in qualche altro potrebbe essere presente nel loro campo visivo (diverso per ciascuno nel caso della disposizione a circolo rivolti all'esterno) ma non viene identificato da chi narra.

Chi narra mostrandosi agli ascoltatori, e quindi proponendosi come centro della loro attenzione, non utilizza in modo teatrale la voce né fa uso del corpo (dello sguardo in primo luogo) trascurando quindi l'effetto che comunque produce sugli ascoltatori.

In definitiva, mentre l'aspetto "letterario", ovvero della costruzione del racconto, appare far parte già delle competenze degli studenti, tanto più che le condizioni in cui i racconti sono stati prodotti erano proibitive, la dimensione teatrale, che è oggetto più specifico di questo laboratorio in vista della conduzione di attività con bambini e ragazzi, appare ancora poco acquisita, anzi poco esplorata.

10. 12/12/2012 Parco

Il Conduttore (C) propone la **camminata silenziosa** e il **vagabondaggio**. Prima di ripetere le indicazioni relative (vedi 1), sottolinea l'importanza di questa azione come passaggio dal mondo del quotidiano a quello "speciale" della relazione con il parco. Il fare silenzio è condizione indispensabile per evitare che ciascuno rimanga immerso in una "bolla di quotidianità", piena di parole, pensieri, relazioni, isolato da un contesto che non può percepire per ciò che è nella sua unicità e con cui non può quindi entrare in relazione qui e ora.

Alla fine C guida un breve rilassamento in piedi.

Segue uno scambio di impressioni, in cui C sostiene che certe emozioni, ritenute non piacevoli, mantengano comunque la relazione con l'ambiente; ad esempio il timore di farsi male perché si passa tra i rovi, o la preoccupazione di calpestare il seminato; altre, come la stanchezza, mantengono la consapevolezza del proprio

corpo. La noia può essere la conseguenza di scelte di percorso che possono essere modificate, ma soprattutto è responsabilità di ciascuno, nel senso che ciascuno mantiene la possibilità di attivare la propria attenzione, per farsi consapevole di tutto ciò che sta nella relazione con l'ambiente. Il senso non è procurarsi emozioni piacevoli, ma esplorare per conoscere e sperimentare la relazione con l'ambiente.

11. 19/12/2012 Palestra scuola

Il Conduttore (C) guida un breve rilassamento in piedi.

C dà le seguenti indicazioni: camminare occupando lo spazio in modo uniforme senza mai urtarsi; continuare ma cambiando gli appoggi dei piedi e cercando prima di non modificare l'assetto del corpo e poi invece di assecondare l'appoggio con il corpo; continuare accelerando e poi rallentando.

Una ventina di sedie vengono disposte regolarmente (in "filari") nello spazio; C dispone le persone attorno a questo spazio e invita ognuna immaginare la forma di un percorso nello spazio che eviti gli ostacoli; a turno ognuna lo esegue e, al termine, le altre ne descrivono la forma. Poi tutte eseguono il proprio percorso contemporaneamente seguendo l'indicazione di non urtarsi. Questo costringe a mantenere l'attenzione su tutto lo spazio e sui movimenti di tutti.

C, dopo avere spostato le sedie in una disposizione irregolare, chiede di ripetere il percorso riproducendo fedelmente la stessa forma e cercando di mantenere la stessa velocità, sempre senza urtarsi. Si ripete accelerando

C dispone degli oggetti sul margine esterno dello spazio (chiavi, biglietto ferroviario, penna, bastone, occhiali, carrello, pallina, flacone di detersivo...); C dispone in circolo le persone rivolte verso l'esterno; al suo segnale si avviano lungo raggi divergenti finché raggiungono gli oggetti. Rimanendo a distanza una dall'altra hanno un tempo in cui esplorare l'oggetto e costruire una breve storia da raccontare in cui deve essere presente l'oggetto; nessun altro vincolo sulla forma e sul genere della storia. È lo stesso esercizio svolto nel bosco, ma l'indicazione è di curare questa volta le modalità del raccontare qui e ora a un pubblico (voce, sguardo, corpo, inizio e fine...).

Anche questa volta dopo pochi minuti in cui solo alcuni compiono azioni con gli oggetti, gli studenti interagiscono tra loro anche verbalmente. C allora richiama le persone al centro: di fronte al pubblico dei compagni ognuno/a racconta la propria storia. C interrompe le storie che si prolungano mentre chi racconta non cambia postura né compie azioni con gli oggetti, e suggerisce delle varianti sugli aspetti teatrali.

12. 9/1/2013 Interno scuola

Il Conduttore (C) propone agli studenti/esse di iniziare a progettare delle uscite al PAM in cui siano loro a proporre e condurre attività per i compagni che hanno partecipato ad altri laboratori. L'obiettivo è quello di far conoscere quanto fatto nel proprio laboratorio nel contesto di uno scambio, in previsione di una progettazione di attività per le scuole gestite da équipe miste; ma le uscite dovranno essere *performance* in cui assumere in tutto e per tutto il ruolo di conduzione: compagni degli altri gruppi saranno nel ruolo di destinatari delle proposte e attori delle attività proposte; solo al termine potranno assumere quello di "amici critici".

Per una ricostruzione delle attività sarà utile fare riferimento ai "diari di laboratorio" personali.

È disponibile anche il "diario" di C, ma differisce dagli altri perché redatto dall'interno del ruolo di conduzione, che è quello che gli studenti dovranno assumere.

La progettazione parte con la stesura di una bozza di scaletta individuale. Vengono poi estratte a sorte quattro coppie e un terzetto, che dovranno ridurre a una le bozze individuali. Le cinque bozze dovranno essere ridotte ulteriormente a due raggruppando a sorte tre coppie da una parte e due coppie + il terzetto dall'altra. I gruppi gestiscono autonomamente il processo per scelta, per sintesi, per rimescolamento... delle bozze di partenza.

Proposta finale gruppo CC

Dividere la classe in due gruppi; I: camminata, bende, "bandiera" - II: "bandiera", camminata, bende - 10' di critiche e confronto

Proposta finale gruppo AA

- Dirigersi verso il Parco Alto Milanese (15min)

- Riunirsi in cerchio e spiegare le attività che si svolgeranno nelle ore successive (5/10min)
- Dividersi in due gruppi che svolgeranno le stesse operazioni, ma in direzioni diverse.
- Iniziare con la prima attività di esplorazione del parco in fila indiana guidati a turno liberamente da ciascuno dei partecipanti (20/30minuti)
- Attività sensoriale senza l'uso della vista (campo di granturco o altre attività sensoriali) (20/30min)
- Discussione delle attività ed eventuali domande (5/10min)
- Ritorno a scuola (15min)

Organizzazione: - Una persona scatta le foto - Due persone spiegano l'attività - Due persone distribuiscono e si occupano dell'eventuale materiale

Nel gruppo AA, come rilevano gli stessi partecipanti, si è verificata da subito una sostanziale convergenza. L'elaborazione di una proposta unica non è stata difficile, ma forse si è perso qualcosa in creatività. Nell'altro gruppo invece le proposte iniziali sono state per alcuni versi molto divergenti; la discussione ne è risultata molto animata, ma sempre focalizzata sul merito della questione e alla fine si è giunti a una proposta unica sostanzialmente sacrificando una delle posizioni in gioco.

Le due proposte finali vengono presentate e sono oggetto di domande e obiezioni. Ne risulta una discussione accesa da cui emergono elementi importanti. Ad esempio l'esclusione di *four corners* nonostante l'apprezzamento è motivata dalla non evidenza della relazione con l'ambiente naturale; la proposta di un gioco competitivo (tipo il popolare "bandiera") è motivata dalla necessità di non annoiare i destinatari, e rivela la preoccupazione di dover gestire quel tipo di situazione (pensando ai bambini, destinatari finali).

13. 16/1/2013 Interno scuola

Il conduttore (C) riparte dal lavoro dell'incontro precedente.

Le attività proposte nelle bozze (comprendendo anche quelle precedenti l'ultima) sono prevalentemente strutturare e guidate; non ci sono cioè attività individuali dove chi conduce dà delle indicazioni poi lascia l'iniziativa alle persone senza intervenire (es. esplorazione degli oggetti, invenzione di racconti...). Probabilmente la scelta è per attività più "controllate" che rendono meno difficoltosa la conduzione.

Nelle bozze compaiono più frequentemente alcune attività che evidentemente si sono impresse nella memoria, sono ritenute adatte ai destinatari, e si pensa di poter gestire da un ruolo di conduzione: camminata silenziosa, movimento in condizione di "cecità" (bende), ascolto dei suoni e di un racconto.

L'elemento che ha provocato maggiori discussioni già all'interno di un gruppo è stato l'introduzione di un gioco che, sulla struttura del popolare "bandiera", innesta un quiz competitivo a sfondo scientifico.

Su questo C propone alcuni rilievi critici. Innanzitutto questa attività non risponde al mandato di far conoscere il proprio laboratorio ai compagni degli altri laboratori, sia perché quella attività non ha alcuna relazione con il percorso fatto, sia perché mette in gioco una dimensione della conoscenza che era esplicitamente esclusa dal laboratorio; infine lo fa in una modalità che appartiene sia al contesto scolastico (test di verifica) sia a quello televisivo, entrambi estranei al laboratorio.

C chiede se questa "sconfessione" dello spirito del laboratorio rappresenti una presa di distanza da quel tipo di esperienza o sia frutto di una sopravvalutazione dell'aspetto relazionale: un positivo senso di responsabilità nell'assumere un ruolo di conduzione sarebbe accompagnato dal timore di farlo senza averne esperienza, e questo porta alla scelta di non "turbare" il pubblico, accondiscendendo alle sue abitudini.

La scelta di non turbare il pubblico, facendo prevalere l'intenzione di divertirlo, può essere un modo per ricevere consenso, che però non è affatto garantito, perché si ripropone qualcosa di noto senza avere una solida competenza di animazione (si tenga conto poi che il pubblico è composto da propri compagni); in compenso si rinuncia alla possibilità di "spiazzare" i partecipanti: sicuramente si rischia il rifiuto del diverso, ma almeno si propone un'esperienza che ha un senso e che può aprire dimensioni poco frequentate (azione-percezione) della conoscenza.

In conclusione C consiglia di eliminare il "gioco" e di lavorare su due proposte che contengono le altre attività più presenti nelle bozze:

A) 1 camminata silenziosa, 2 movimento bendati, 3 ascolto suoni

B) 1 camminata silenziosa, 2 ascolto suoni, 2 ascolto racconto

Sulle due proposte esprimono valutazioni che fanno riferimento a qualità relative al contesto di senso del laboratorio. Chi preferisce A legge la successione con una "logica" delle azioni: in 1 e 2 si cammina e in 2 e 3 si è in situazione di "cecità". Chi preferisce B mette in rilievo una modulazione dell'*energia* delle azioni: dal movimento all'immobilità (condizione per l'ascolto del racconto).

C fa presente che è da prevedere anche un momento di presentazione delle attività.

Se sarà possibile ci sarà una presentazione a scuola da parte dei conduttori dei lab a tutte e due le classi della fase di scambio sui percorsi fatti (senso dell'operazione, organizzazione...).

Poiché nel caso di questo laboratorio lo scambio consisterà nel condurre i compagni degli altri gruppi in attività tipiche del laboratorio, C propone di occuparsi del momento della presentazione delle attività di percezione-azione al PAM, che sarà comunque collocata in un momento di "accoglienza". Occorrerà scegliere che cosa dire e che cosa non dire prima a proposito delle attività che saranno proposte, dove dirlo ecc., ma C propone di far precedere a ogni discussione sui contenuti una prova: si tratta di improvvisare il momento dell'accoglienza immaginando di incontrare all'ingresso del PAM i compagni che arrivano da scuola (riproducendo la situazione vissuta più volte, ma nel ruolo che è stato finora di C). Tre studenti provano e questo permette di osservare e di riflettere criticamente sulle dimensioni comunicative dell'accoglienza, che in relazione al contenuto hanno anche un aspetto "teatrale" (tempo, spazio, ritmo, voce, atteggiamento del corpo, sguardo...).

14. 23/1/2013 Interno scuola

Il conduttore (C) propone di continuare a provare i vari momenti in cui gli studenti, nel ruolo di chi conduce dovranno dare indicazioni relative all'azione proposta. Questa volta si tratta della camminata silenziosa.

Dopo ogni prova si svolge una discussione critica a partire dalle osservazioni fatte.

C rammenta che la camminata ha una funzione di passaggio in una dimensione diversa da quella da cui si proviene (scuola, comprese le relazioni tra compagni), in cui diversi sono i contesti, gli oggetti di attenzione, le facoltà messe in gioco. La camminata risponde però anche a un'esigenza molto pratica che è di non ridurre ulteriormente la durata dell'uscita del tempo necessario ad arrivare dall'ingresso al PAM al luogo scelto per le attività specifiche.

A questo punto C chiede di lavorare individualmente e a piccoli gruppi sulla stesura di un canovaccio delle indicazioni da dare per l'accoglienza e la camminata silenziosa.

La lettura delle proposte permettere di discutere su alcuni punti, soprattutto sull'ordine da dare alle due operazioni fondamentali: a) dare *istruzioni* precise su cosa fare, b) motivare/giustificare le azioni proposte facendo riferimento al loro *senso*. Se per a) si tratta di un lavoro sul linguaggio per cercare di essere precisi, concisi ma esaurienti, per b) occorre trovare un equilibrio tra due esigenze divergenti: da un lato se non si comunica il senso di un'azione si rischia una esecuzione "vuota" o un rifiuto, dall'altro si rischia di anticipare quello che si intende far *scoprire* attraverso l'esperienza diretta (percezione-azione), oltretutto cristallizzando nella soggettività di chi parla ciò che è legato alle diverse soggettività dei partecipanti.

Uno studente propone un inizio "narrativo". C fa rilevare come si tratti di un diverso canale comunicativo per rispondere a una stessa esigenza: introdurre i partecipanti nella dimensione dell'esperienza che si vuole proporre e anche in un contesto diverso (dalla scuola al parco ma anche dalla quotidianità delle relazioni alla concentrazione sulla percezione-azione). Raccontare qualcosa segue la via diretta della suggestione-immaginazione, mentre spiegare segue quella della comprensione razionale; la prima è sicuramente più efficace ma richiede anche qualità "teatrali" a chi conduce. C invita chi voglia percorrere la prima strada a preparare un racconto che sarà provato con il gruppo.

<i>canovacci proposti</i>	<i>commenti</i>
presentazione della guida che farà svolgere l'attività	serve non per identificarsi a chi già la/lo conosce, ma per affermarla diversità del proprio ruolo in questo contesto
descrizione delle sensazioni che i ragazzi proveranno durante l'esperienza con particolare riferimento a cosa dovranno stare attenti e su cosa concentrarsi...	le sensazioni sono soggettive e frutto dell'esperienza diretta, perciò non possono essere descritte prima; tuttavia è necessario "orientare" l'attenzione per evitare che ci si estranei

	dall'ambiente o richiudendosi in una "bolla" privata o continuando il gioco delle relazioni quotidiane con i compagni
varie istruzioni sull'attività da svolgere (mettersi in fila indiana, stare in silenzio...)	
iniziare a disporsi nell'ordine prestabilito e dare indicazioni più precise	
inizio dell'esperienza con inizialmente la guida che guida il gruppo e successivamente tutti gli altri	il sistema dei turni di guida va spiegato prima, per non interrompere la camminata silenziosa
fila indiana	
silenzio	
turni di conduzione	
utilizzo di tutti i sensi e non focalizzare su un unico elemento	questa indicazione fornisce ragione e senso alle istruzioni precedenti
silenzio	
osservazione	più che osservazione, che implica una focalizzazione su oggetti particolari va richiesta una apertura dei sensi a tutto campo
udito	l'attenzione dovrebbe essere su tutti i sensi, anche perché successive attività sono focalizzate sull'udito
isolarsi dai pensieri	questo non può essere richiesto (come si fa a farlo?), ma, se va bene, è l'effetto del silenzio e dell'apertura dei sensi
istruzioni su come comportarsi (silenzio, ascolto, osservazione)	
disporsi in semicerchio	
fattore essenziale per la riuscita dell'esperienza è rimanere in silenzio	questo giustifica una richiesta di silenzio che rischia di essere identificata con quella che fa parte della quotidianità a scuola, e cui invece si vuole dare un altro significato
aprire tutte le porte sensitive...	forse è utile specificare perché non si è abituati a considerare ad esempio il tatto (sensazioni sulla pelle o di contatto dei piedi con il suolo) lo scopo dell'indicazione è portare attenzione agli stimoli che i sensi comunque ricevono ma che restano sotto la soglia della consapevolezza
... liberare la mente	vedi sopra
ci disporremo in fila indiana e, a turno, ognuno di voi guiderà l'intero gruppo e si dirigerà dove lo porta il suo istinto; non ci sono vincoli (a parte ovviamente i campi coltivati)	più che dall' "istinto" (che cos'è?) si tratta di farsi guidare dagli stimoli di cui sopra; in questo modo il camminare e il sentire sono collegati L'uso del "noi" è più coinvolgente (meno "autoritario")

Tenendo conto di quanto sopra si può ipotizzare il seguente canovaccio:

- *Presentazione* (esempio: "Sono X e sarò la vostra guida in questa attività...")
- *Premessa* (es. "Vi darò delle indicazioni da seguire, che sono funzionali al senso delle attività che vi propongo, ad esempio il silenzio")
- *Senso dell'attività* (es. "Vi propongo di conoscere questo ambiente, utilizzando solo i sensi e il movimento del corpo. I nostri sensi ricevono continuamente stimoli dall'esterno, ma noi non ne siamo consapevoli.

Per questo cercheremo di prestare attenzione agli stimoli che ci arrivano, senza scegliere un oggetto in particolare, ma 'aprendo' tutti i sensi...")

- *Indicazioni* (es. "Cammineremo mantenendo il silenzio. Cammineremo in fila indiana, mantenendo almeno 1 m di distanza uno dall'altro. Guideremo la fila a turno: comincerò io, poi passerò al secondo posto; quando darò un segnale a chi conduce, questo si sposterà di lato, lascerà passare la fila e si metterà in coda. Chi conduce può andare dove vuole, salvo non entrare nei campi coltivati". Traccia il cammino non 'decidendo' ma seguendo gli stimoli che gli arrivano dai sensi").
- *Azione: chi conduce forma la fila, eventualmente spostando le persone, e creando le distanze tra una e l'altra; il tutto senza parlare; i turni durano d/n dove d è la durata complessiva e n il numero di persone).*

15. 6/2/2013 Parco

Il conduttore (C) rileva che fin qui nella progettazione si è trascurato il fattore tempo (chi lo ha previsto ha completamente "sforato"): occorre invece tenerlo come cornice (essere in ritardo è una pessima condizione per chi conduce) in una dimensione di continuità di *performance*. Così anche sarà necessario scegliere i luoghi. Inoltre vicende contingenti hanno ristretto le possibilità da una parte di provare e dall'altra di progettare prima del primo impegno pubblico.

Per via di tutto ciò C prende l'iniziativa di proporre una struttura semplificata: a) camminata senza cambi di guida (la turnazione richiede più tempo e non consente di prevedere dove si andrà), b) movimento bendati, c) racconto con l'oggetto.

La prima performance con un "pubblico" prevede due gruppi di compagni degli altri laboratori. Occorrono quindi persone che ricoprano i seguenti ruoli: 1 per l'accoglienza al gruppo intero (fino alla divisione in due sottogruppi), 2 per la conduzione della camminata, 2 per la conduzione del movimento bendati, 2 per il racconto. Può essere anche la stessa persona conduca a) e b).

Altri ruoli:

- assistete alla conduzione: chi, libero dall'impegno del rapporto diretto con gli utenti, cura il rispetto di tempi, spazi, struttura, segnalando a chi conduce senza farsi notare
- reporter: fa riprese fotografiche con la massima discrezione
- "esempio vivente" o "amico invisibile": inserito tra gli utenti in posizione strategica, segue perfettamente le indicazioni di chi conduce, mostrando come si fa senza necessità di ulteriori spiegazioni, e inducendo negli altri il comportamento richiesto.

I due gruppi si muoveranno su due diversi percorsi: uno nella zona più frequentata nelle ultime uscite con finale nel "bosco degli oggetti", uno su un percorso utilizzato nelle prime uscite.

C propone di provare la struttura sul secondo percorso, meno usuale e su uno spazio più ampio.

Nella camminata sono poco rispettate le "regole"; vengono meno le condizioni che possono favorire un rapporto con l'ambiente attraverso i sensi.

Il movimento bendati funziona come gioco divertente, ma come tale, non risulta funzionale a un rapporto con l'ambiente attraverso i sensi.

Anche il racconto funziona, ma di per sé, non come modalità di rapporto con l'ambiente, perché è debole l'aspetto "teatrale" del cosa accade qui e ora.

In conclusione chi ha provato a condurre le azioni non è riuscito a creare le condizioni perché i partecipanti entrassero in rapporto con l'ambiente sui canali della percezione-azione.

Chi era nel ruolo di partecipante ha mostrato bene che cosa può succedere nella prossima uscita con i compagni degli altri laboratori e cioè un comportamento da "gita scolastica", che non è negativo di per sé, ma che è lontano dal risultato che ci si propone di ottenere proponendo quelle attività. Forse ha giocato anche la caduta di energia dovuta alla ripetizione, al "già fatto". Però, se questo è lo stato d'animo, quelli che dovrebbero essere gli "amici invisibili" rischiano di essere i peggiori "nemici" di chi conduce.

16. 13/2/2013 Interno scuola

Salta la possibilità di lavorare al PAM. Il conduttore (C) fa rilevare come in questo modo sia ancora più urgente porsi il problema della transizione da una situazione in cui il gruppo partecipa a un "gioco" proposto da C e quella in cui deve mettersi nel ruolo di C nei confronti un'utenza esterna. C sa per esperienza che il tro-

varsi nella situazione reale di fronte a degli utenti può sbloccare la transizione, perciò si dichiara preoccupato, ma non pessimista.

Questo percepirsi come utenti e non come conduttori, almeno da parte di chi non è impegnato in quel momento nella conduzione, è probabilmente la causa di un altro elemento critico: per chi conduce non avere "amici invisibili", perché i propri compagni di gruppo si assimilano ai partecipanti, significa essere soli in un ruolo di conduzione e di gestione della situazione e *C* ritiene che questa sia una situazione insostenibile per chi non ha una consolidata esperienza di conduzione. Perciò *C* invita caldamente tutti a rappresentarsi come giocatori di una squadra, che, anche quando non giocano personalmente la palla, sono comunque in campo e non tra il pubblico. In particolare chi "gioca la palla" per una parte del tempo, quando ha terminato e lascia il posto a qualcun altro, corre il rischio che lo scarico della tensione nervosa relativa alla propria prestazione faccia dimenticare di essere ancora in campo con la squadra (o "sul palcoscenico di fronte al pubblico").

In base all'esperienza dell'ultima uscita, *C* propone di sostituire nella scaletta il movimento bendati con l'ascolto dei suoni dell'ambiente, che si presta ad essere vissuto meno come gioco divertente e più facilmente come ascolto dell'ambiente, che è il tema e il senso della proposta.

Ne nasce una riflessione critica a più voci con un buon ascolto reciproco e molto matura nei contenuti che dimostra una consapevolezza e una responsabilità maggiori di quanto *C* credeva di avere rilevato dall'osservazione sul campo: probabilmente l'assunzione di ruoli di responsabilità è resa difficile da situazioni di simulazione in cui si "fa finta che".

L'azione del movimento bendati viene all'inizio difesa in quanto divertente e quindi in grado di evitare che i partecipanti si annoino e per questo non rispondano positivamente alle proposte. *C* invita a riflettere sullo scopo e il senso di tutta l'operazione nei confronti dei partecipanti che non è farli divertire, ma far fare loro un'esperienza di relazione con l'ambiente attraverso i sensi.

Nella discussione si fa riferimento alle proprie reazioni di fronte a quelle stesse proposte (si recupera così quella che era la "colonna centrale" del "diario personale di laboratorio"), per cui, per esempio, quando si riesce a creare uno spazio di silenzio reale e di solitudine, esso viene riempito da vari "movimenti mentali" che sono anche estranei al qui e ora della relazione con l'ambiente. Questa considerazione pone di fronte a una difficoltà reale nella reazione degli utenti, rispetto alla quale però ci si chiede se deve essere motivo di rinuncia ("allora facciamoli divertire") o di "sfida": il nostro compito è proprio quello di provare a superare questa difficoltà permettendo loro di fare un'esperienza diversa. Se si accetta la sfida, o meglio: se si rispetta il senso di tutto il lavoro del laboratorio, il compito è quello di creare delle condizioni che possano permettere di fare quell'esperienza diversa.

E qui diventano pertinenti gli aspetti della discussione che riguardano il "come" e che entrano nel merito della qualità delle esperienze che si propongono. Attraverso gli interventi diventa più chiaro in che modo anche il movimento bendati sia un'esperienza di ascolto, anche se lavora sull'ascolto dalla parte del soggetto, che affina le sue percezioni sensoriali, più che dalla parte dell'oggetto-ambiente con le sue caratteristiche da scoprire. A questo proposito si comprende come sia importante scegliere il terreno su cui svolgere questa azione: ad esempio il campo con i fusti granoturco o un tappeto di foglie secche (entrambi purtroppo indisponibili attualmente).

Un'altra parte della discussione affronta la successione delle azioni e le argomentazioni riguardano in realtà la dimensione "energetica" che era stata oggetto di qualche osservazione di *C* in passato; il fatto che venga assunta come pertinente testimonia un affrontare le questioni dal punto di vista della *regia* e quindi nel ruolo di chi assume la responsabilità della conduzione delle azioni. Così si discute se sia meglio alternare azioni più "tranquille" che richiedono concentrazione con altre "più movimentate" oppure se sia meglio evitare di "alzare il tono energetico" per non correre il rischio di non riuscire più a contenerlo.

Vengono poi fatte ipotesi di assegnazione dei ruoli, a partire dalle disponibilità personali, e di formazione di due squadre che agiranno contemporaneamente su due percorsi diversi.

17. 13/2/2013 Parco

Il Conduttore (*C*) propone una prova generale su uno dei due percorsi previsti per l'uscita che il gruppo dovrà condurre per i compagni degli altri laboratori.

Al termine viene fatta una messa a punto sulla base di quanto osservato.

Questa volta gli studenti sono entrati più nel gioco, nonostante la finzione insita nel ruolo di partecipanti ignari, e questo ha permesso di verificare come la struttura dell'uscita e l'organizzazione dei ruoli sembra funzionare. L'elemento critico sembrano essere le indicazioni che vengono date ai partecipanti da chi di volta in volta guida l'azione.

C'è da migliorare l'aspetto "teatrale". La voce dovrebbe essere *ferma* in modo da essere udita distintamente, ma *calma* in modo da indurre un ritmo disteso all'esperienza che si propone, silenzio e concentrazione. Va accentuato l'uso del corpo, dello sguardo (mai abbassato e mai rivolto solo a una persona). Nel racconto sono il corpo, lo sguardo e l'uso delle pause più che le parole a indurre effetti di silenzio, attesa, spiazzamento, a portare l'attenzione sugli oggetti reali, che così "entrano" nel racconto.

Ma c'è un problema sui contenuti delle indicazioni che vengono date. Troppo spesso chi parla si accorge troppo tardi di non sapere cosa dire e questo interrompe il flusso della comunicazione e la relazione tra chi conduce e i partecipanti: chi conduce, se vuole essere preso sul serio in questo ruolo, deve dare sicurezza. Oppure ciò che viene detto non è funzionale all'ottenere dai partecipanti un certo atteggiamento (attenzione, silenzio, concentrazione) o soprattutto a comunicare *il senso* dell'esperienza che si propone (ad esempio è difficile ottenere silenzio se non si fa capire perché il silenzio è importante rispetto all'esperienza che si propone di fare).

C ritiene che, arrivati a dover condurre un gruppo di veri partecipanti, non ci si possa più affidare all'improvvisazione e che sia necessario fissare i testi delle indicazioni, che andranno imparate a memoria. Eventuali cambiamenti si potranno fare dopo aver provato questi testi e avere valutato l'effetto.

Pertanto C fornisce al gruppo delle schede relative ai diversi ruoli che fissano quanto finora si è elaborato attorno alla conduzione (vedi *schede_ruoli*). Saranno quelle il riferimento per tutto il gruppo almeno per la prima uscita in pubblico.

18. 27/2/2013 Parco

Gli studenti delle due classi coinvolte nel progetto e impegnati negli altri laboratori, sono stati gli utenti di una visita al PAM condotta dagli studenti del laboratorio di percezione-azione.

Dai conduttori era molto temuto l'atteggiamento dei compagni, che si pensava improntato a una critica impietosa e soprattutto a una scarsa disponibilità a "stare al gioco", a rispettare le "regole del gioco". Del resto dalla familiarità di una relazione paritaria nel contesto scolastico ci si poteva aspettare una scarsa disponibilità ad accettare una relazione asimmetrica, che vede propri compagni nel ruolo di chi conduce e dà consegne.

Da questo punto di vista invece i risultati sono stati positivi. C'è stata una buona adesione alle proposte, anche alle più difficili, come il silenzio; non ci sono stati comportamenti provocatori o che mettessero in seria difficoltà la conduzione; gli utenti poi hanno dato un contributo nel ruolo di "amici critici". Infatti a uno dei due gruppi alla fine della visita è stato chiesto di riferire impressioni e osservazioni che potessero essere utili al laboratorio di percezione-azione. Altre sono state raccolte informalmente anche nell'altro gruppo. Altre osservazioni ancora sono venute dal conduttore del laboratorio, che ha seguito uno dei due gruppi, nel ruolo di *tutor*. Da tutto ciò si possono ricavare le seguenti indicazioni utili per una ulteriore messa a punto.

Accoglienza - Il contenuto della comunicazione si è mostrato funzionale a costruire le condizioni per sperimentare un modo di conoscere il parco centrato sull' "ascolto" (percezione) attraverso azioni insolite.

L'effetto di accogliere come padroni di casa è stato ottenuto.

Tenuto presente che gli utenti non conoscono le persone, l'indicazione "il gruppo EST verrà condotto da X" va completata con l'identificazione di X (viene indicato chiaramente da chi fa



l'accoglienza o lui stesso si fa avanti).

Può essere ancora migliorato l'aspetto "teatrale" della comunicazione (aumentare il volume della voce, diminuirne la velocità, modulare i toni in relazione ai contenuti).

Guida della camminata - Va accentuata la "ritualità" dell'inizio, come per l'accoglienza: disporre le persone in circolo, verificare che siano tutti in condizioni di ascoltare, curare la "teatralità" della comunicazione. Giustamente nelle indicazioni sia all'accoglienza sia all'inizio della camminata si insiste silenzio, perché è la condizione dell'ascolto e quindi cruciale per il senso di tutta l'uscita; ma il silenzio si ottiene inducendolo direttamente in questa situazione iniziale, molto più che chiedendolo o, peggio, richiamandolo ad alta voce dopo che è stato rotto. Di fronte a qualche trasgressione alla regola del silenzio si può reagire con lo zittire i trasgressori, con il risultato paradossale che a rompere per primo il silenzio e la concentrazione sarebbe chi lo chiede agli altri, oppure con il silenzio, con il rischio che la trasgressione contagi altri e degeneri; si tratta di trovare un giusto equilibrio, valutando la situazione specifica di quel gruppo in quel momento, senza farsi trascinare dalla propria soggettività (come farebbe la guida che interpretasse la trasgressione come un'aggressione nei propri confronti).

Nelle indicazioni viene usata la parola "ascolto": si è verificato che è stata interpretata come riferita specificamente all'uditivo; perciò è importante sottolineare (con il tono di voce, con l'enfasi su alcune parti del discorso ecc.) che l' "ascolto" si riferisce a tutti i sensi (insistere sui sensi meno considerati, come l'olfatto o il tatto). Comunque la scarsità di suoni che si registra in certi momenti dell'anno non riduce l'ascolto uditivo, ma permette di sentire il (quasi) silenzio che è una condizione insolita, preziosa e molto legata all'ambiente.

Chi conduce deve dare l'esempio dell'atteggiamento di "ascolto", quindi deve girarsi il meno a possibile; è però importante che non si creino fratture nella fila, perciò da una parte deve camminare più lentamente, dall'altra semmai sfruttare i cambi di direzione per dare uno sguardo a cosa succede dietro.

Assistenza alla regia - Funziona bene durante la camminata se sta molto avanti, restando visibile a chi guida, ma non stando nel campo di attenzione dei partecipanti; può accorgersi di, e segnalare a chi guida, condizioni impreviste (es. un campo che è stato seminato di recente o una strada impraticabile).

Aiuta chi conduce l'azione a distribuire le bende e (nel caso di bambini più piccoli) a bendare. Durante il movimento bendati in fila aiuta a ricucire le interruzioni che si creano.

Sul luogo del racconto, quando la fila giunge e si dispone in semicircolo, cura che si creino le migliori condizioni per chi racconta (ad esempio se le persone, disponendosi in circolo, si vengono a trovare *dietro* chi racconta, le fa spostare, sempre senza parlare).

L'assistente deve ricordare che è compito suo il controllo dei tempi, sulla base del quale dare eventualmente indicazioni a chi conduce l'azione.

Questa prova sul campo ha fatto capire che i tempi attuali possono essere allungati, soprattutto nel caso della camminata del gruppo SUD. Questo darebbe modo ai partecipanti di entrare davvero nella dimensione dell'ascolto.

Comunque, se si arriva alla conclusione dell'azione in anticipo, si può proporre ai partecipanti un momento di messa in comune delle *osservazioni* come in questa occasione ha fatto il *tutor* in uno dei gruppi. È compito del reporter raccogliere le osservazioni, mentre a condurre può essere chiunque faccia parte della squadra, purché sia uno solo; perciò è cura dell'assistente stabilire chi sia (può essere lui stesso).

La domanda da fare ai partecipanti non è se "ti è piaciuto": la risposta in realtà può far piacere o dispiacere chi fa la domanda, ma non dà alcuna informazione utile rispetto alla relazione tra ciò che è stato proposto (e come è stato proposto) e ciò che effettivamente ha prodotto sui partecipanti. Sono molto più utili *osservazioni* anche se soggettive, e sono tanto più utili quanto più sono specifiche: anche se riguardano un detta-



glio possono essere significative di qualcosa di più generale; vanno raccolte e interpretate in relazione al senso e allo scopo della iniziativa.

Guida del movimento bendati e al racconto - Alcuni partecipanti si sono interrogati sul senso di questa azione, altri però l'hanno messa in relazione con l'ascolto e di fatto ciò che si è osservato è che le persone effettivamente ascoltavano in silenzio per cogliere la provenienza dello stimolo sonoro. Il risultato dell'azione non va misurato sul grado di "divertimento" dei partecipanti, ma sul metro dello scopo dell'azione che è appunto costruire condizioni per l'ascolto.

Indicazioni per chi conduce. Dopo aver distribuito le bende, nel dare le consegne è importante che faccia capire che questa azione è solo un altro modo di *ascoltare* (non lo si dice, ma si sta cercando di lavorare sulla parte *interna* dell'ascolto, di affinare le capacità di ascolto e l'attenzione).

È importante che quando guida la fila a contatto si muova molto lentamente anche se cambiando spesso direzione. Quando invece le persone sono staccate il gioco è di "spiazzarle" spostandosi in silenzio velocemente da una parte all'altra prima di farsi di nuovo sentire.

Il richiamo sonoro è bene che sia sottile proprio perché induce il silenzio e l'attenzione, raffinando l'esercizio dell'udito, sensibilizzando all'ascolto dell'ambiente.

Al termine occorre far riprendere il circolo e, raccolte le bende, dare solo l'indicazione di seguire in fila indiana, senza anticipare dove si va e perché (il racconto deve essere una sorpresa).

Giunti sul luogo del racconto guida la fila in modo da formare un semicircolo attorno a (ma che non abbia le estremità dietro a) chi racconta (sarà l'assistente eventualmente a correggere la disposizione); si ferma rivolto a chi racconta suggerendo a tutti, con questo suo atteggiamento e senza parlare, di fare lo stesso. Se le condizioni ambientali lo consentono può sedersi e indicare agli altri di fare altrettanto (chi non si siede va lasciato in piedi, evitando assolutamente interazioni verbali).

Al termine del racconto, dopo un momento di pausa, riprende la testa della fila e la conduce via, curando di non passare vicino a chi racconta, se questi è rimasto immobile al suo posto.

Narrazione - I partecipanti sembrano aspettarsi che il racconto abbia un senso "didascalico" e questo è probabilmente legato alla cultura scolastica o alla cultura ambientalista. Ma l'aspetto più importante è quello teatrale. Se il raccontare "prende" l'ascoltatore "qui e ora" non c'è bisogno che vi sia un messaggio relativo all'ambiente o alla natura. Perciò occorre curare la voce (intensità, tono, velocità...), l'uso del corpo (sguardo) e dell'oggetto (farne un personaggio), il ritmo (pause, variazioni). Il narratore deve essere un personaggio "estraneo", come un'apparizione nel bosco, perciò deve assolutamente evitare di interagire con i partecipanti prima e dopo il racconto, come se appartenesse a un'altra realtà. Può decidere, comunicandolo prima all'assistente di regia, se al termine resta immobile aspettando che il pubblico si allontani, oppure se si allontana lui, ma in questo caso deve scomparire alla vista (ci deve essere dunque vegetazione folta).

Reporter - Nella camminata, se si muove fuori dalla fila, dà un "cattivo esempio" oppure, se è evidente che sta facendo fotografie, distrae l'attenzione



attirandola su di sé. Si ribadisce che è importante che stia lontano dai partecipanti in posizione tale da non essere notato.

Rientra nel suo compito di documentazione raccogliere osservazioni e commenti dei partecipanti. Può farlo in modo informale oppure nel corso di una specifica riunione dei partecipanti (vedi sopra: *assistenza alla regia*).

"Amico invisibile" - È un ruolo molto importante per fornire un modello, un "buon esempio", ai partecipanti dai quali non si distingue ma con i quali non interagisce: assume i comportamenti richiesti da chi conduce (durante la camminata resta nella fila, *in silenzio e ascolta*).

È importante allora che gli "amici invisibili" siano distribuiti in mezzo ai partecipanti, che in ogni momento mantengano la consapevolezza di ciò che sta accadendo come se fossero loro a guidare, ma sempre in silenzio e senza sostituirsi a chi guida nel suo ruolo.

Durante l'azione di ascolto bendati, non si bendano e aiutano chi conduce a distribuire e raccogliere le bende (nel caso di bambini più piccoli, se necessario, li aiutano a bendarsi); durante il movimento in fila dei bendati, aiutano a ricucire le interruzioni che si verificano, in modo da evitare dispersioni di attenzione e cadute di concentrazione.

Ha il ruolo di "amico invisibile" chiunque in quel momento non svolge un altro ruolo.

19. 13/3/2013 Interno scuola

Il conduttore (C) riferisce le sue osservazioni conclusive rispetto alle prove di conduzione al PAM con i compagni degli altri laboratori.

Rispetto agli obiettivi del laboratorio in termini di acquisizione da parte degli studenti di competenze di conduzione di attività sensorimotorie per la conoscenza dell'ambiente (PAM):

- gli studenti hanno portato a termine da soli il compito di condurre le attività (in un gruppo il *tutor* non era presente e nell'altro è intervenuto solo con qualche piccolo suggerimento "nell'orecchio" senza assumere alcun ruolo di conduzione nei confronti dei partecipanti fino al termine delle attività)

- gli studenti conduttori hanno agito come squadra, nei rispettivi ruoli ma anche "da amici invisibili"

- hanno ottenuto che i partecipanti "stessero al gioco", rispettassero sostanzialmente le "regole del gioco" e svolgessero le attività proposte, nonostante fossero compagni di classe con cui hanno una frequentazione quotidiana in una relazione alla pari, il che rende difficile proporsi in un ruolo diverso e sovraordinato

- in particolare non va sottovalutato il fatto di essere riusciti a far accettare e praticare ai partecipanti l'esperienza dell'ascolto bendati che implica l'affidarsi, superando disagio o anche paura

- dalle osservazioni espresse in sede di rielaborazione critica dai partecipanti in un gruppo, dalle osservazioni fatte da C e dalla documentazione fotografica si ricava che, almeno in una certa misura, i partecipanti hanno vissuto le esperienze di "ascolto" dell'ambiente che erano il senso delle attività proposte

La misura di questo coinvolgimento può essere aumentata correggendo alcuni aspetti deboli della conduzione:

- rispetto all'esigenza di creare condizioni favorevoli all'ascolto, la camminata per un gruppo è durata troppo poco, per l'altro è stata troppo veloce rendendo difficile per qualche partecipante tenere il passo e provocando l'interruzione della continuità della fila. L' "accelerazione" può essere anche valutata come effetto dell'ansia di fronte a una prova difficile

- in generale le attività hanno dato l'impressione di essere "povere", non solo per la durata, ma anche per uno scarso investimento di energia nella comunicazione, nel dare le consegne o nella narrazione; questo forse ha



svalorizzato la semplicità dell'azione che invece è una condizione per l'ascolto. Qui è ancora lungo il percorso verso la "teatralità" (che è cosa ben diversa da una recita espressiva)

- elemento di disturbo è stato ogni atteggiamento dei conduttori o degli "amici invisibili" che li collocasse fuori dal ruolo di conduttori, riportando i partecipanti nel contesto di una relazione quotidiana con compagni di scuola, che è il maggiore ostacolo all'esperienza non usuale di ascolto dell'ambiente che veniva proposta; in particolare in alcuni momenti questo effetto di disturbo è stato creato dall'esecuzione delle fotografie.



Oltre a curare questi aspetti si può prendere in considerazione una modifica della struttura della proposta, anche in vista di una eventuale maggiore disponibilità di tempo.

Si può pensare di introdurre l'esperienza della ricerca degli oggetti che da una parte è significativa rispetto alla conoscenza dell'ambiente, dall'altra dà ai partecipanti la possibilità di una azione personale.

20. 13/3/2013 Interno scuola

Il conduttore (C) propone un *training* sulla voce. Delimitata una parte della palestra, dà queste consegne in successione:

1. regola generale: non interrompete mai l'azione che state facendo mentre ascoltate le istruzioni successive
2. camminate liberamente senza mai urtarvi e andando a occupare gli spazi che di volta in volta restano vuoti
3. senza accordarvi, fate in modo che il gruppo si muova con lo stesso ritmo: non serve osservare e decidere; è necessario e sufficiente che ciascuno/a mantenga l'*attenzione* sul gruppo
4. senza decidere alcunché, qualcuno cambierà il ritmo della camminata e il gruppo si uniformerà
5. di nuovo cambio di ritmo
6. continuando a camminare al segnale dovreste immaginare di essere più pesanti (aumenta la forza di gravità, oppure indossate indumenti appesantiti...)
7. al segnale dovreste immaginare di essere più leggeri (diminuisce la forza di gravità, oppure siete appesi a elastici...)
8. tornate alla camminata a gravità normale
9. continuando a camminare, al segnale dovreste immaginare un gradiente di gravità: più vi avvicinate alla parete di fondo più diventate pesanti e più vi avvicinate al lato opposto più diventate leggeri
10. tornate alla camminata a gravità normale
11. lasciate che il respiro, che è diventato un po' pesante, diventi sonoro
12. fate diventare il suono del respiro l'emissione di un suono, ad esempio una vocale
13. aumentate il volume
14. continuando a camminare e a emettere il suono della vocale, reintroducete il gradiente di gravità nello spazio
15. sostituite all'emissione della vocale una frase del vostro racconto sull'oggetto
16. continuate a ripeterla o cambiate: l'importante è non smettere di camminare secondo gravità
17. stop
18. ci mettiamo affiancati in linea e ci prendiamo sottobraccio: ci muoveremo come una barriera mobile verso uno di voi che si colloca a una decina di metri di distanza; lo farete tutti/e a turno; il solitario deve parlare (non importa cosa dice); quando ritiene che la barriera sia giunta a una distanza limite (del tutto soggettiva) per fermarla deve variare la voce in un modo che sarà reso noto da C prima del via; la barriera è come un automa programmato a reagire a quella variazione: se non percepisce la variazione continua ad avanzare fino a travolgere il solitario; le variazioni (in un senso e in quello opposto) di volta in volta proposte riguardano il volume, la tonalità, la velocità, la continuità, della voce
19. la barriera è programmata a reagire se la variazione riguarda *soltanto* la variabile indicata; se, ad esempio, il solitario, dovendo alzare il tono, alza anche il volume, la barriera *non* si ferma

20. adesso la barriera viene informata del tipo di variazione attesa, mentre il solitario no: la deve scoprire facendo tentativi

Gli studenti mostrano una partecipazione crescente ma anche momenti di difficoltà nei punti 3) (qualcuno si isola perdendo il contatto dal gruppo o non supera il disagio di muoversi a un ritmo che non è il proprio spontaneo-abituale); 6) e 7) (probabilmente la difficoltà è quella di *immaginare* una situazione che abbia effetti *materiali sul corpo*); 12) (imbarazzo iniziale, in parte superato quando il volume viene aumentato); 18) 19) (molti non distinguono le diverse variabili, come conferma il miglioramento dopo che C propone loro qualche esercizio individuale mirato a individuare quella specifica variazione); 20) (l'ansia crescente tende a far perdere la discriminazione tra le variabili)

21. 13/3/2013 Parco

Iniziativa, condotta dagli studenti coinvolti nel progetto, proposta a un pubblico esterno (in prevalenza adulti, tra cui genitori degli studenti).

In una introduzione fuori dal parco C cerca di contestualizzare le aspettative del pubblico (non figli che mostrano quello che hanno imparato a scuola, ma studenti che assumono il ruolo di guide alla conoscenza del parco nei confronti di visitatori interessati; prova di quanto saranno chiamati a fare con classi di scuole, e quindi momento di messa a punto, cui i visitatori di oggi potranno, alla fine, contribuire con le loro osservazioni).

Il gruppo "senso-motorio" conduce la struttura di azioni della precedente uscita con i compagni con l'unica variazione dell'introduzione della ricerca di oggetti nel bosco, proposta ai partecipanti tra il movimento bendati e il racconto.

Gli studenti da questo momento lavorano in autonomia e responsabilità; coloro che non sono impegnati in ruoli di conduzione fanno comunque squadra, come "amici invisibili", risolvendo anche situazioni impreviste (es. la presenza di bambini piccoli, passeggino compreso).

I partecipanti "stanno al gioco" accettando in buona misura anche le proposte più inconsuete come il silenzio o il muoversi bendati, il che significa che gli studenti sono stati convincenti nel ruolo di conduttori.

Gli aspetti che ancora richiedono una messa a punto:

a) la comunicazione con i partecipanti. L'obiettivo è di convincerli a fare certe azioni che si ritengono utili per una conoscenza attraverso il movimento e la percezione ("ascolto"); e non è possibile convincerli se non si è personalmente consapevoli e convinti, ma anche se questa convinzione si perde nella comunicazione. Ci si muove tra due polarità, da una parte si è consapevoli della relazione tra obiettivo, azioni proposte e condizioni da creare, ma si ha difficoltà a convincere il pubblico per ragioni legate alla propria *performance* nel comunicare; dall'altra si è dotati di buone "tecniche" di comunicazione, ma difetta la concentrazione sull'oggetto della comunicazione (il senso di ciò che si fa e le istruzioni su come lo si deve fare). L'obiettivo è far avvicinare sempre più le due qualità lavorando su quella più debole.

La proposta della ricerca degli oggetti, che non era stata provata, non è stata sufficientemente convincente. L'imprevisto della domanda di un partecipante "che cosa ne facciamo degli oggetti?" (che tra l'altro rompeva il silenzio) è significativo e può aiutare a capire. Non si tratta soltanto di un "buco" nella progettazione della conduzione: probabilmente a) non è del tutto chiaro al gruppo quale sia il senso della proposta e b) non c'è un rapporto organico tra il senso che gli si vuole dare e le azioni concrete che si propongono.

È importante per il gruppo provare a rispondere alla domanda fatta dal partecipante, ridicendosi il senso dell'azione e trovando di conseguenza le indicazioni pratiche su come procedere.

Il racconto, che è progredito nella relazione con gli oggetti del bosco, e quindi con la conoscenza dell'ambiente, ha ancora qualche elemento di debolezza nella comunicazione: gli aspetti meta-comunicativi ("questo racconto vuole comunicare...") che rompono la teatralità della situazione (un corpo e una voce che *raccontano* qui e ora nel bosco evocando nell'immaginazione di chi ascolta oggetti, personaggi, vicende) e gli scarti di registro (es. se si crea una *suspense* o comunque un'attenzione su ciò che sta accadendo, può essere utile far cogliere gli stati d'animo dei personaggi, ma non attraverso descrizioni "psico-scientifiche" o la verbalizzazione di loro ragionamenti sulla situazione: tipico di uno stato d'animo forte è proprio la difficoltà a verbalizzare e quindi meglio esprimerlo attraverso "immagini", verbali o, meglio ancora, corporee).

22. 20/3/2013 Interno scuola.

Riunione di tutti i gruppi di lab delle due classi per una rielaborazione critica.

Organizzazione delle uscite seguenti.

Sulla base delle osservazioni raccolte vengono modificate le schede dei ruoli. Sono curati i cambi di guida in modo che sia chiaro ai partecipanti in ogni momento chi ricopre quel ruolo: si rende visibile anche il fatto che è una *squadra* a guidare.

Si modificano alcuni dettagli della conduzione in modo da evitare dispersione di attenzione (ad esempio l'operazione del bendarsi deve avvenire con il circolo dei partecipanti già stretto in modo che poi non ci siano difficoltà nel formare la fila a contatto); in generale dare indicazioni in modo che la disposizione dei partecipanti sia sempre funzionale all'azione seguente.

Sulla base delle osservazioni raccolte si modifica la ricerca degli oggetti in modo che risulti più chiaro dalle indicazioni date, ma soprattutto dalle azioni, (rito finale della deposizione degli oggetti) quale sia in senso (la relazione con l'ambiente attraverso i piccoli oggetti dell'ambiente). Allo stesso modo anche il racconto dovrà essere meglio collegato alla ricerca degli oggetti.

23. 4/4/2013 Parco: guida di classi del Tosi

Due squadre di studenti guidano due diverse classi II del Liceo in una visita al PAM con una struttura che fa in un caso precedere, nell'altro seguire, al laboratorio "sensoriale" quello scientifico e il *reading* letterario.

Nel secondo turno viene introdotto nel rito finale di deposizione degli oggetti l'esperienza fatta in una delle prime uscite con il conduttore di laboratorio e che era rimasta impressa favorevolmente nella memoria degli studenti: viene chiesto ai partecipanti di avanzare e deporre il proprio oggetto uno alla volta senza sovrapporsi ma senza mettersi d'accordo sui turni.

Chi guida propone questa azione *prima* del racconto. Nella rielaborazione critica dopo la fine della visita guidata, il conduttore (C) segnala questa variazione come se si fosse trattato di un errore, ma gli studenti sostengono di avere deciso così per evitare che gli oggetti nelle mani dei partecipanti li distraessero dall'ascolto del racconto; la scelta può essere discussa, ma dimostra una assunzione del ruolo di regia da parte degli studenti.

Il narratore ha dato l'indicazione ai partecipanti di voltarsi verso l'esterno del circolo perché non voleva che vedessero che leggeva il racconto (un'insegnante gli aveva assegnato un racconto diverso da quello che lui stesso aveva costruito a partire dall'oggetto trovato e già narrato in altre occasioni). In sede di rielaborazione viene evidenziato l'aspetto negativo di questa scelta rispetto al contesto racconto-ascolto; tuttavia è da considerare anche l'aspetto positivo di creare condizioni più favorevoli al racconto nel caso in cui chi narra sia in difficoltà nella situazione (in questo caso per via della lettura, che sarebbe comunque stata incoerente con l'*oralità* del raccontare nel bosco, in particolare con la teatralità dell'uso del corpo e con la relazione "qui e ora" con l'ambiente).

L'azione della ricerca degli oggetti nel caso del primo gruppo ha evidenziato il rischio che i partecipanti allontanandosi "si perdano": per evitarlo occorrerà forse modificare le indicazioni e ricorrere all'aiuto degli amici invisibili nella funzione di "cani pastore". È ancora poco praticata l'azione individuale con l'oggetto (anche qui si dovrà lavorare sulle indicazioni) con il rischio che prevalga il commentare con altri le caratteristiche superficiali dell'oggetto invece di esplorarle.

Ma l'aspetto emergente dell'esperienza è la mancanza di "disciplina" che gli studenti guide lamentano soprattutto per uno dei due gruppi di partecipanti. C fa notare che questo è un atteggiamento tipico degli insegnanti (di cui gli studenti in genere sono le "vittime"), il cui solo esito è quello di colpevolizzare gli altri oppure se stessi, a seconda del livello di autostima o di vulnerabilità-aggressività. E già questo rovesciamento può essere interessante nel rapporto tra studenti e insegnanti. Ma, da punto di vista del ruolo di guida, dal momento che non può modificare i partecipanti, una guida può solo lavorare su *quanto lei può fare per modificare la situazione*, perché sia più gratificante, oltre che di migliore qualità rispetto alle finalità.

E di cose da modificare nel comportamento delle guide C ne ha notate molte.

La camminata è l'azione più "difficile" da capire. Il commento di un partecipante alla deviazione dalla strada dentro il bosco "ma si poteva andare dritti di lì" è molto significativo e dovrebbe essere tenuto presente dalle guide nel riflettere criticamente sull'esperienza fatta.

Il senso della camminata può emergere solo dall'esperienza (l'ascolto è il contenuto ma è anche il senso di quella esperienza), ed è possibile fare l'esperienza solo se si rispettano certe condizioni che vengono proposte nelle indicazioni iniziali. Non rispettando queste "regole del gioco" non si fa quell'esperienza e quindi non se ne capisce il senso; a quel punto qualcuno dei partecipanti, comunque interessato, chiede che si diano più "spiegazioni", mentre la maggior parte semplicemente dà una valutazione negativa (spregiativa). Per queste ragioni chi guida la camminata ricopre il ruolo più delicato: sente che chi lo segue non rispetta le regole (fila, distanza, silenzio) e si preoccupa di questo, il che gli impedisce di fare lui per primo l'esperienza di ascolto che propone agli altri e spesso lo induce a non rispettare le regole che lui stesso ha dato: questo lo rende poco credibile come guida. A diminuire la credibilità si aggiungono atteggiamenti "svaccati" del corpo (es. tenere le mani in tasca) che manifestano un corpo poco vivo, poco "teso" nel senso di attento e intento all'ascolto dell'ambiente. Le indicazioni che la guida dà possono essere migliorate, ma il senso non può comunque essere "spiegato", tanto meno prima. Forse, proprio tenendo conto di questo "paradosso" (deve convincere a fare qualcosa che non può dire), la guida può esplicitamente dichiarare questa impossibilità a spiegare il senso, e quindi chiedere ai partecipanti di sospendere il giudizio, di provare a fare, fidandosi che solo il rispetto delle "regole del gioco" rende possibile *forse* scoprire il senso dell'esperienza, che come tutte le esperienze sono personali (quindi nessun altro ci può dirne il senso che hanno per noi).

In un gruppo le indicazioni per la camminata non le ha date la persona che poi stava in testa alla fila e che perciò agli occhi dei partecipanti non era percepito come "guida".

Se si dà come indicazione quella di ascoltare le differenze e di ascoltare anche attraverso il tatto (contatto dei piedi) non si può camminare solo seguendo il sentiero; vanno cercate variazioni di terreno; oltretutto camminare in fila indiana nel bosco più intricato sicuramente risveglia l'attenzione all'ambiente.

C'è poi il disturbo dato da studenti di altri laboratori che si aggregano alla compagnia, ma non si sentono nel ruolo di partecipanti, ovvero tenuti a stare alle regole del gioco. Questo disturbo va semplicemente eliminato non consentendo che all'azione partecipino altri soggetti oltre alla squadra impegnata nella guida e ai partecipanti. Agli insegnanti che accompagnano le classi va chiesto di non intervenire neppure per richiedere silenzio perché così facendo in primo luogo rompono essi stessi il silenzio, in secondo danno un cattivo esempio di non rispetto delle "regole del gioco" proposte dalle guide, e infine indeboliscono il ruolo delle guide, che è delicato, essendo affidato agli studenti, che nella quotidianità sono in una relazione rovesciata rispetto all'insegnante o paritaria rispetto ai compagni.

Altro discorso riguarda gli "amici invisibili" della stessa squadra, che in genere danno un aiuto importante a chi guida nelle questioni pratiche, ma che non si sentono tenuti a rispettare le regole del gioco durante le azioni, soprattutto la camminata: spesso sono proprio loro ad affiancarsi a scambiare commenti.

24. 10/4/2013 Interno scuola

Il conduttore (C) fa riferimento alle difficoltà incontrate nella guida delle classi alle visite al PAM: la preoccupazione di svolgere il ruolo di guide, giusta in quanto legata all'assunzione di responsabilità in autonomia, rischia però di distogliere le guide da quella che è una condizione fondamentale per poter guidare altri in attività senso-motorie e cioè vivere in prima persona l'esperienza di ascolto della relazione tra il proprio corpo e l'ambiente.

Per questo ha invitato a condurre il laboratorio Paolo Macccagno (M), antropologo, maratoneta, insegnante del metodo Feldenkrais.

M propone, attraverso comunicazioni multimediali, delle suggestioni centrate su esperienze di rapporto con la "wilderness", che fanno sorgere negli studenti la domanda su che cosa sia. In risposta M propone una pratica di ascolto del proprio corpo derivata dal metodo Feldenkrais, cui tutti partecipano con un pieno coinvolgimento.

Nella restituzione finale gli studenti si dimostrano molto generosi nel riferire il vissuto personale di questa esperienza, interpretando la "wilderness" come riscoperta di ciò che è alla radice del proprio essere vivi, possibilità di conoscere ciò che vi è di più intimo e concreto nel proprio essere al mondo: il proprio corpo e il suo movimento, ricontattando l'originaria unità tra corpo e pensiero.

Le reazioni di ciascuno/a alla relazione tra corpo e ambiente, aperta e nello stesso tempo concreta e precisa come quella del contatto, porta alla luce la stratificazione complessa della nostra identità, biologica di specie, sociale e culturale, psicologica e autobiografica.

25. 15/4/2013 Parco: guida di una classe del Tosi

Alla fine della conduzione la squadra di guide condivide una percezione molto positiva di come sono andate le cose. Un riscontro sta nelle risposte che alcuni partecipanti hanno dato all'invito delle guide a esprimere commenti e osservazioni, ma soprattutto a dire quali sensazioni avevano provato. Le risposte da una parte avevano precisi riferimenti alla concretezza dell'esperienza (es. diverse sensazioni sui diversi terreni), dall'altra con osservazioni e domande testimoniavano una presa diretta su situazioni che coinvolgono il parco (es. la caccia a partire dai bossoli trovati nella ricerca degli oggetti), dall'altra ancora esprimevano un vissuto personale (es. paura per i ragni e repulsione per le ragnatele). Quest'ultimo esempio è significativo in relazione al senso dell'esperienza proposta dalle guide (conoscere il parco attraverso il movimento e i sensi) e alla sua qualità, perché la persona, quando le è stato chiesto di che colore fossero i ragni, ha risposto con una descrizione dettagliata: il contesto costruito le ha consentito di manifestare un suo sentimento di paura ma ancor prima le ha consentito, nonostante la paura, di conoscerne l'oggetto attraverso un rapporto diretto con l'uso dei sensi.

Il modo stesso di gestire questo circolo di parola finale da parte delle guide, con domande orientate che hanno evitato risposte generiche e scarsamente significative (del tipo: "mi è/non mi è piaciuto"), con accoglimento delle risposte senza pretendere di giudicare o di replicare, con astensione dallo "spiegare il senso", restituito invece all'esperienza di ciascuno/a, dimostra non tanto abilità di gestire la comunicazione, quanto un atteggiamento di ascolto, oltre che assunzione di responsabilità di un ruolo e autonomia. Il conduttore del laboratorio (C), qui nel ruolo di *tutor*, ha visto in questo un ulteriore passo nell'essere "presenti" e nel fare proprio un contesto di esperienza e di comunicazione.

C propone alcune osservazioni. Prima dell'inizio uno degli studenti guide ha chiesto se poteva personalizzare la sua conduzione; alla fine dirà che si sentiva un po' stretto in una formulazione delle consegne che riproduceva un po' rigidamente una situazione "scolastica". Anche le altre due guide hanno introdotto delle modifiche nel dare le consegne, in cui C riconosce alcune tracce dell'esperienza di laboratorio con Paolo Maccagno (ad es. le indicazioni più specifiche su dove portare l'attenzione nel movimento del camminare come contatto con il suolo, o il riferimento al carattere personale dell'esperienza e della ricerca di senso). La narrazione nel bosco è stata fatta alle persone voltate di spalle e sedute, leggendo un *proprio* racconto, ambientato nel bosco stesso e che, entrando nel mondo delle sensazioni, riflessioni, emozioni del personaggio, ha riproposto quelle della narratrice, vissute in uscite precedenti e ha aperto la possibilità di una relazione "qui e ora" con l'ambiente. La stessa introduzione al racconto lo ha collegato alla raccolta degli oggetti che i partecipanti avevano in mano.

C legge tutto questo nel contesto del problema che aveva motivato la proposta del laboratorio Feldenkrais sulla "wilderness", e cioè come il bisogno di una ri-centratura degli studenti, troppo preoccupati dal guidare gli altri, sul *proprio* ascoltare la relazione con l'ambiente; è da una maggiore attenzione nel praticare le condizioni che facilitano l'esperienza, quelle che si propongono agli altri nelle consegne dell'attività, che nasce l'efficacia nel guidare gli altri.

A questa ricentrazione attraverso l'esplorazione di sé C collega la maggiore personalizzazione delle modalità della conduzione. Questa dinamica è la conclusione positiva di un percorso che riguarda, in particolare, le "consegne" che vengono date per le attività: gli studenti prima le hanno ricevute nel ruolo di partecipanti, poi hanno provato a riproporle variandole e aggiustandole sulla base delle riflessioni critiche seguite alla sperimentazione nel ruolo di guide; le hanno anche discusse alla ricerca del rapporto con il senso dell'esperienza; poi sono state "fissate" da C in formulazioni rigorose che garantissero precisione ed efficacia di fronte al rischio di trascurare informazioni e indicazioni, date per scontate, ma che non lo sono per chi non conosce ancora l'esperienza che si appresta a fare; l'attuale personalizzazione viene *dopo* l'aver usato le formule fisse, *dopo* averle ulteriormente messe a punto con l'esperienza e *dopo* quel movimento di ricentrazione su di sé nella relazione con l'altro da sé; perciò danno garanzia di non essere più solo manifestazioni di insofferenza a una "disciplina" o di ingenua "creatività", troppo autoreferenziale e poco attenta agli effetti della comuni-

cazione sugli altri, ma di un livello più avanzato di equilibrio tra "rigore" e "immaginazione" che ognuno ha raggiunto attraverso un percorso.

Questa conclusione sulla necessità di un percorso di esperienza e riflessione personale è confermata dalle osservazioni relative a uno degli studenti che ha guidato la camminata, con un esito molto positivo (testimoniato dal mantenimento della fila, dal buon livello di silenzio), ma anche la ricerca degli oggetti, dove c'è stata maggiore dispersione. Lo studente aveva guidato la prima azione già altre volte e ci aveva lavorato su, mentre nel caso dell'altra era la prima volta: si può collegare il diverso esito a una minore precisione e sicurezza nelle indicazioni, nonostante che le consegne fossero note.

<i>Che senso ha non andare dritti?</i>	<i>La precisione</i>
	

26. 17/4/2013 Parco: guida di classi elementari e medie

La stessa squadra che ha lavorato nell'uscita precedente guida una classe di scuola media. Vale la pena osservare le variazioni introdotte autonomamente dalle guide.

Nelle indicazioni per la camminata silenziosa al corpo viene dedicato ancora più spazio e attenzione.

Alla fine del movimento bendati, con i partecipanti messi in cerchio, chi guida propone di sedersi o di inginocchiarsi (l'erba è bagnata e c'è qualche perplessità, ma poi, anche per il buon esempio dato dalle insegnanti, tutti/e accettano). È una novità e, poiché si tratta dello studente che in fase di progettazione aveva proposto di inserire un gioco e che si preoccupava che i partecipanti "si divertissero", il conduttore (C), qui nel ruolo di *tutor*, è non solo sorpreso, ma anche preoccupato; ma si rende conto che si è lasciato agire da un pregiudizio, perché la guida propone la riconsegna delle bende con la pronuncia del proprio nome. L'aspetto rituale e insieme la personalizzazione valorizzano la dimensione del rapporto tra interiorità e relazione con l'Altro; nello stesso tempo il contesto (il luogo e l'uso degli stessi oggetti di un'azione precedente) radicano profondamente questa azione nel senso complessivo della proposta. C "pentito" si inserisce nella proposta della guida stendendo le braccia a raccogliere le bende che vi vengono deposte una alla volta.

Nelle indicazioni per la ricerca degli oggetti, date questa volta con maggiore fluidità e sicurezza, chi guida introduce un limite di distanza: è una possibile soluzione al problema che i partecipanti si possano allontanare troppo e disperdersi: evidentemente la guida ci ha pensato; un ulteriore segno di assunzione di responsabilità e di autonomia, ma anche il rimanere dentro uno stile di comunicazione che riduce le chiacchiere e mira a orientare l'azione (la creatività individuale è facilitata da limiti chiari).

Chi racconta questa volta lo fa senza leggere e con le persone rivolte verso di lei. Mette molta cura nell'evocare, all'interno del racconto, elementi e situazioni che fanno parte del contesto in cui ci si trova "qui e ora". Ancora a sostegno dell'*oralità*, utilizza il movimento del corpo nello spazio.

Alla fine le guide chiedono ai partecipanti di riferire le loro esperienze nella concretezza delle azioni, delle situazioni, nella individualità delle sensazioni, delle reazioni emotive. Le guide non danno "spiegazioni", tanto meno giudizi, ma riconducono quanto detto dai partecipanti al senso che loro avevano voluto dare alla proposta, costruendo un contesto comunicativo più paritetico a livello delle cose comunicate. Ad esempio chi aveva guidato il movimento bendati rivela una propria esperienza, vissuta dall'interno del suo ruolo, ma caratterizzata da emozioni-conoscenze: essendosi accorto che alcuni parteci-



panti bendati lo seguivano anche quando non emetteva il segnale sonoro, si era convinto che ci vedessero; invece costoro gli avevano rivelato di seguire il rumore dei suoi passi nell'erba alta; questa scoperta non solo aveva portato a modificare la conduzione dell'azione ("amici invisibili" ma vedenti si muovevano in mezzo ai partecipanti per confondere le tracce sonore), ma era stata anche la testimonianza di essere riusciti ad attivare un atteggiamento di ascolto.

C mette in evidenza l'atteggiamento delle insegnanti, che, uniche finora, hanno seguito il suggerimento di non intervenire sui propri alunni e hanno partecipato a tutte le attività insieme a loro; potrebbe essere tanto il risultato della qualità della conduzione, quanto una concausa del positivo andamento dell'esperienza.

La seconda squadra è impegnata a guidare una classe di piccoli (II elementare), oltretutto in una situazione resa difficile dalla drastica riduzione del tempo a disposizione (saranno possibili soltanto la camminata e il movimento bendati).

Gli studenti che si trovano a non poter svolgere la loro parte di conduzione sono presenti e attivi nel supportare il ruolo dei compagni. Le indicazioni vengono date con un linguaggio adeguato alla comprensione dei piccoli. Ma soprattutto le guide accettano le reazioni dei bambini, il loro modo di (non) stare nel silenzio, la loro ricerca di interazione. Dal punto di vista di C si tratta di adattamenti inevitabili che permettono di non compromettere il rapporto con i bambini, che infatti fanno riferimento alle guide con fiducia e curiosità; ma potrebbe essere messa in crisi la sostanza dell'esperienza. E invece, quando alla fine viene chiesto ai bambini che cosa hanno sentito, escono testimonianze di un ascolto intenso e preciso (come le diverse consistenze e rumorosità dei suoli attraversati) e a volte sorprendente (l'odore di rosmarino o dell'erba bagnata).

In definitiva anche qui sembra che il superamento della rigidità formalizzata nelle "schede dei ruoli" sia frutto non di una insofferenza o di una trasgressione, ma di una capacità di adeguare la propria conduzione alle circostanze, salvando il nucleo di senso dell'esperienza, che è stato fatto proprio.

Giugno 2013 - Finale

Al termine del percorso del laboratorio "sensoriale" all'interno del Progetto il conduttore ha proposto agli studenti di scrivere su un cartoncino "Quella volta che...", ovvero di descrivere brevemente un episodio del



percorso, scelto perché ritenuto significativo (in senso positivo oppure negativo) da un punto di vista soggettivo, e di spiegare i motivi della scelta. Sull'altra facciata del cartoncino ciascuno/a poteva scrivere liberamente qualsiasi pensiero relativo all'intero percorso del Progetto.

Non vengono riportate qui le risposte per rispettare una personale riservatezza, ma si possono indicare gli elementi emergenti dell'esperienza.

"Quella volta che..."

- Lo stupore nello scoprire attraverso le parole di un bambino coinvolto nell' "ascolto sensoriale" un odore che personalmente non era stato percepito in molteplici visite al parco; questo è ritenuto significativo di come l'ascolto possa essere apertura a una conoscenza e a un apprezzamento di una natura prima trascurata
- Il sentirsi in risonanza dentro un progetto comune, al di là dei ruoli di "maestro e allievo", quando un gesto non previsto manifesta la reciproca fiducia
- Il fare attenzione, grazie alla situazione particolare (essere bendati), ai segnali acustici; e la sensazione piacevole di muoversi senza urtarsi, nonostante la difficoltà data dall'assenza della vista
- Guidare i bambini nel bosco come esito di un percorso impegnativo
- L'emozione del raccontare una storia mia
- Il riuscire a guidare i compagni, quando la pur meticolosa preparazione e scelta delle attività non sembrava garantire il successo, perché le "premesse" sul senso delle azioni non erano affatto condivise con loro; il senso di sorpresa e anche di nuova sicurezza nei confronti delle proprie capacità, coltivate nell' "addestramento", che derivava dal riuscire a gestire le situazioni contingenti
- L'azione strettamente individuale di trovare una corrispondenza tra un oggetto individuato attraverso l'uso dei sensi e una propria storia, destinata ad essere raccontata ad altri, un'azione che ha coinvolto fisicamente e mentalmente: un modo per conoscere direttamente il parco ma indirettamente anche se stessi
- Il guidare i bambini in quelle attività che erano state oggetto della propria esperienza e quindi poter confrontare le reazioni, specchiandosi in loro

Pensieri liberi

- Il passare l'intenzionalità "educativa" nei confronti degli altri dal "far provare emozioni" al costruire le condizioni perché altri possano provare emozioni e sentimenti
- Il senso di aver vissuto un'esperienza di relazione da non dimenticare
- La scoperta di situazioni ed esperienze dirette
- L'interesse (di molti) a trasferire ad altri l'esperienza ("insegnare", "guidare", "far vivere ad altri, ignari di tutto... portarli in dimensioni diverse da quelle in cui viviamo tutti i giorni", "far provare le stesse esperienze")
- L'aver imparato a conoscere se stessi e l'attenzione al proprio corpo
- Il contatto con la natura in relazione al corpo
- La percezione di un cambiamento nel proprio modo di pensare, di concepire la realtà, l'ambiente comprese le persone
- Il clima di fiducia e confidenza, per cui le proposte sul cosa e il come fare sembravano "giuste", rispondenti a una voglia di sperimentare e scoprire
- Un'esperienza "giusta" nonostante si scontrasse a volte con la propria sensibilità o le proprie idee; proprio le attività che non piacciono possono essere costruttive se stimolano a ricavarne comunque il senso
- La voglia rimasta di conoscere, scoprire ciò che sta intorno per entrare in relazione con esso, ma soprattutto con se stessi