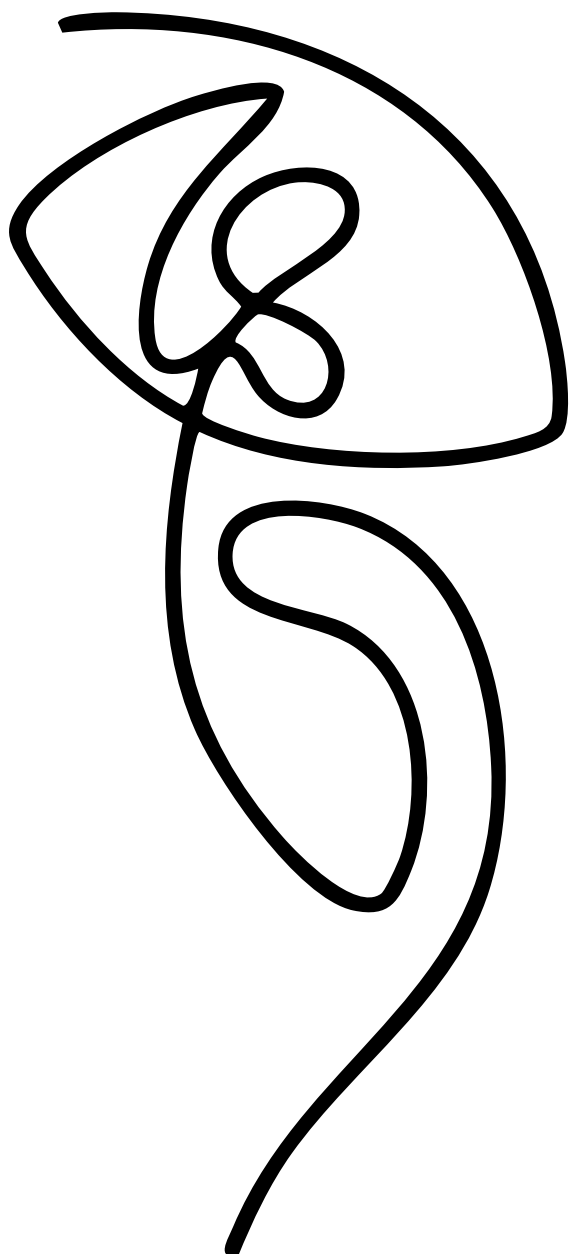


# AIRDanza

*journal*

Fonti  
Teorie  
Didattica  
Scena



---

N. 1, 2024  
ISSN - 3035 - 3289

AIRDanza

Associazione Italiana per la Ricerca sulla Danza

## Sommario

### EDITORIALE

*Alessandro Arcangeli e Paologiovanni Maione* ..... p. 9

### STUDI STORICI

#### **Dauberval: uno straniero al Regio di Torino (1771, 1775)**

*Flavia Pappacena* ..... p. 13

#### **On reading two sonnets in commemoration of Charles Le Picq dancing the role of Orpheus (Milan, 1770)**

*Madison U. Sowell* ..... p. 27

#### **De Paris a Roma. Antonia Mercè la Argentina, embajadora coreográfica**

*Ana Alberdi Alonso* ..... p. 41

#### **Joan Turner Bunster Jara. Una donna inglese in Sud America**

*Elisa Guzzo Vaccarino* ..... p. 57

### METODOLOGIE E DIDATTICHE

#### **L'insegnamento di Viktor Gzovskij a Berlino (1926-1936) secondo la testimonianza di Lilian Karina**

*Francesca Falcone* ..... p. 75

#### **Lo "Psicodocente" di Tecniche della danza: osservazioni sulla nuova figura dell'insegnante di danza all'interno della scuola secondaria di II grado per il Liceo Coreutico**

*Valerio De Vita* ..... p. 109

### DISCORSI E RICERCHE ARTISTICHE

#### **Gocce - Una recherche-création tra leggende e pratiche sociali**

*Federica Loredan* ..... p. 125

#### **Why I dance. Douglas Dunn si racconta: generazioni in ascolto**

*Aline Nari* ..... p. 147

#### **L'infotainment per divulgare la danza: le Maratone di Vittoria Ottolenghi e altre esperienze**

*Caterina Giangrasso Angrisani* ..... p. 155

<b><i>Project Tool: Rehearsing the Revolution</i></b>	
<i>Maria Elena Ricci</i> .....	p. 167
<b>Sguardi e soggettività in movimento: la danza come pratica di mediazione museale performativa e partecipativa</b>	
<i>Claudia Verdat</i> .....	p. 177
<b><i>Passi Falsi. Un pretesto per indagare il rapporto tra la danza e la drammaturgia</i></b>	
<i>Sofia Bordieri</i> .....	p. 197
<b>RECENSIONI</b>	
<b><i>Il corpo intelligente e la danza Fine Movement Technique</i></b>	
<b>di Betty Lo Sciuto</b>	
<i>Daniela Cecchini</i> .....	p. 213
<b><i>Five ballets from Paris and St. Petersburg.</i></b>	
<b><i>Giselle/Paquita/Le Corsaire/La Bayadère/Raymonda</i></b>	
<b>edited by Doug Fullington and Marian Smith</b>	
<i>Roberta Albano</i> .....	p. 215
<b>CALL FOR PAPERS</b> .....	p. 221
<b>NORME REDAZIONALI</b> .....	p. 225

# Metodologie e Didattiche





---

VALERIO DE VITA

**Lo “Psicodocente” di Tecniche della danza: osservazioni sulla nuova figura dell’insegnante di danza all’interno della scuola secondaria di II grado per il Liceo Coreutico**

**Abstract**

L’articolo mira a presentare le qualità del docente di Tecniche della danza nel Liceo Coreutico; inquadra alcune metodologie per una didattica funzionale ai processi di apprendimento dell’allievo a partire dalle teorie della psicologia scolastica e della psicologia cognitiva fino a delineare le strategie pedagogiche.

This article intends to show the qualities of a dance technique teacher of a dance high school. It aims at highlighting some methods for a didactic that is functional to students’ learning processes starting from school psychological theories and cognitive psychology to outlining the pedagogical strategies.

Valerio De Vita<sup>1</sup>

## **Lo “Psicodocente” di Tecniche della danza: osservazioni sulla nuova figura dell’insegnante di danza all’interno della scuola secondaria di II grado per il Liceo Coreutico**

### **Introduzione**

Questo articolo tratterà gli obiettivi formativi propri del docente di Tecniche della danza nel Liceo Coreutico, il quale non ha più come scopo principale la professionalizzazione della figura di tescicoreo, ma propone – ferme restando le imprescindibili tecniche di base all’interno di un contesto istituzionale pubblico –, una materia che possa sensibilizzare, attraverso l’arte coreutica, l’animo umano. Ciò che fa stare bene, di riflesso, fa star bene chi ci circonda, contagia l’animo degli altri. Sarà dunque necessario contestualizzare il suo operato motivazionale in campo didattico e psicologico in un ambito scolastico di recente attivazione.

In una materia pratica come la danza, che ha caratteristiche ed esigenze particolarmente complesse e diversificate, il docente dovrà operare in maniera tale che l’aspetto artistico della materia venga affrontato in base alle esigenze di apprendimento di tutta la classe, mantenendo stabili i processi psichici motivazionali.

Sarà dunque necessario partire dalle seguenti domande: quali metodologie possono adottare i docenti per una didattica efficace? Quali sono i possibili interventi didattici per una costruzione metodologica innovativa e motivante? Come si possono creare nuovi strumenti didattici allo scopo di incentivare la motivazione e migliorare il rendimento scolastico dell’allievo?

Quali sono le aspettative e le esigenze che l’allievo ha per sentirsi parte integrante di una didattica efficace?

### **Teorie sulla figura del docente in ambito contemporaneo**

Oltre naturalmente all’affidabilità delle informazioni che il docente trasmette e alla sua competenza in merito alla materia, gli allievi cercano la sicurezza, la certezza di essere creduti e ascoltati, un sostegno che dia loro fiducia. Vogliono essere parte di un progetto in cui abbiano un ruolo importante (la classe, la scuola, la quotidianità), vogliono essere stimolati e credere in quello che apprendono. Vogliono capire che il lavoro che eseguono è importante, che è fondamentale per la loro crescita, ma soprattutto vogliono imparare tutto ciò che può essere contestualizzato e mirato a risolvere temi e questioni del loro vissuto reale mettendo in connessione la teoria con la pratica e viceversa come una sorta di laboratorio sperimentale dove si guida e si viene guidati.

---

1. Coreografo e danzatore per la Compagnia Excursus, consegue il Diploma Accademico di II Livello in Didattica della Danza Contemporanea presso l’Accademia Nazionale di Danza, è docente al Liceo Coreutico Dance Art Faculty - Roma.

Il tema della formazione dell'individuo nella società è stato al centro di riflessioni teoriche a partire dagli studi pedagogici e psicopedagogici.

Il sociologo Peter William Musgrave<sup>2</sup> tratteggia tre tipi ideali di insegnante:

lo studioso, dotato di una solida cultura profonda e aggiornata, imbattibile solo per gli individui più motivati allo studio;

l'insegnante dedito agli alunni, orientato alla loro promozione e formazione personale più che al lavoro nel proprio ambito disciplinare. Sicuramente porterà all'acquisizione della fiducia da parte degli allievi e un accrescimento di autostima e di aspettative, ma non porterà a compimento gli obiettivi di conoscenze e competenze professionali che la scuola richiede;

il missionario, interamente occupato a salvare i suoi studenti dai condizionamenti negativi dell'ambiente, questo profilo necessiterà di qualcosa di più che una coscienza sociale ben sviluppata per affrontare dei giovani ribelli, spalleggiati da genitori apparentemente amorali.

Claudio Volpi, nei suoi scritti di pedagogia sperimentale, definendo la figura dell'“insegnante formatore” pur partendo dai tipi proposti da Musgrave ne risolve i limiti. Le sue teorie si possono sintetizzare in nove punti:<sup>3</sup>

- 1) la disponibilità al cambiamento;
- 2) la capacità di definire gli obiettivi di apprendimento;
- 3) la capacità di costruire e ricostruire tali obiettivi;
- 4) capacità di fornire un quadro di riferimento in cui i suoi allievi possano inscrivere le conoscenze specifiche sviluppate: l'autonomia educativa;
- 5) capacità di progettare il materiale formativo per una didattica multimediale;
- 6) capacità di presentare l'innovazione in modo che essa non risulti mai traumatica;
- 7) il *problem solving* come processo di risoluzione dei problemi attraverso l'intuizione e il procedimento del tentativo con/ed errori;
- 8) capacità di controllare, riconoscere ed utilizzare la qualità di attenzione;
- 9) affidabilità come modello di relazione e competenza: la fiducia.

Riccardo Massa propone nei suoi studi di pedagogia una vera e propria *clinica della formazione*,<sup>4</sup> il cui scopo è consentire a insegnanti e formatori, uno spazio e un tempo specifici per lo sviluppo di un processo di elaborazione emotiva e cognitiva dell'esperienza formativa attraverso le seguenti regole base:

- a) intransitività: chi conduce non spiega nulla e si limita a favorire la scoperta autonoma dei significati da parte dei partecipanti;
- b) oggettivazione: il docente deve individuare le varie caratteristiche del processo educativo;
- c) impudicizia: ogni docente all'interno del processo formativo deve mettere in luce le proprie percezioni comprese quelle vissute come più sconvenienti;
- d) avalutatività: durante il corso non si giudica nulla e nessuno, non si ricercano o propongono soluzioni di problemi concreti;
- e) referenzialità: implica un percorso prefissato di quattro tappe:

2. Cfr. Peter William Musgrave, *La sociologia dell'educazione*, Roma, Armando Editore, 1969.

3. Claudio Volpi, *L'insegnante di oggi: quale futuro?* I quaderni di Scuola Snals, Roma, BM italiana, 1993.

4. Riccardo Massa, (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 15-38.



- I. *Narrazione* della vicenda formativa in cui i partecipanti mettono in luce momenti esistenzialmente significativi della propria esperienza passata di formatori;
- II. *Categorizzazione* della rappresentazione formativa, in cui vengono resi visibili i modelli di comprensione adottati dai partecipanti in relazione agli episodi della vicenda narrata;
- III. *Interpretazione* della relazione formativa che metterà in luce le dinamiche affettive implicate in questi modelli;
- IV. *Strutturazione* della dimensione formativa, ossia il riconoscimento sulla base di quanto sviluppato dal dispositivo di elaborazione (strutturazione spazio-temporale, relazione, ludico, rituale, estetico-espressivo etc.) del processo formativo (intransitività, oggettivazione, impudicizia, avalutatività, referenzialità).

### **I motori che muovono la didattica**

L'insegnamento è un'azione formativa intenzionale, perché implica la volontà di far apprendere qualcosa, sebbene questa azione si produca spesso spontaneamente fra adulti e ragazzi. Nella scuola, l'insegnamento, diventa un processo razionalmente diretto e programmato per un controllo pianificato dell'apprendimento. Esso scaturisce dal fatto che la trasmissione culturale sceglie determinati apprendimenti come necessari. Quando si parla di insegnamento scolastico di base si parla di apprendimento e tutto ciò che ruota intorno ad esso sono meccanismi che servono a stimolare il processo di *assimilazione e accomodamento* come definito da Jean Piaget.<sup>5</sup>

L'apprendimento è l'acquisizione di nuove conoscenze ma è anche, e soprattutto, qualsiasi modificazione del comportamento provocata dalle esperienze della vita.

A metà del XX secolo si sono delineate le caratteristiche principali dell'apprendimento e si sono definiti i seguenti concetti.

1. **Acquisizione delle informazioni:** ogni apprendimento comporta e produce l'acquisizione di una certa mole di informazioni. L'apprendimento, in ogni suo momento, attiva infatti i processi dell'assimilazione delle nuove conoscenze e dell'accomodamento di queste ultime nel più vasto contesto esperienziale del soggetto.
2. **Fruizione personale del dato conoscitivo:** conoscere o memorizzare una certa quantità di informazioni, ma non riuscire ad adoperarle al momento giusto a proprio vantaggio, non è apprendere per davvero. L'apprendimento implica la capacità di utilizzare efficacemente quello che si conosce attraverso percorsi di fruizione personale, critica, autonoma.
3. **Incentivo allo sviluppo funzionale delle capacità soggettive:** attraverso l'apprendimento, la persona sceglie di costruire delle esperienze, che giudica convenienti, per sé e per chi gli è accanto, in vista di un progressivo incremento delle proprie potenzialità soggettive.
4. **Continua riorganizzazione del rapporto Io-Mondo:** la capacità di coltivare un particolare rapporto con il mondo, riorganizzando tutta la propria esperienza precedente, permette alla persona di rimanere aperta al dialogo proprio in quanto si fa capace di intimità, di interiorità e di confidenza con se stessa.

---

5. Jean Piaget, *La psicologia dell'intelligenza*, Firenze, Giunti, 2011, p. 15.

5. Accrescimento dell’esperienza personale: non c’è apprendimento se l’esperienza individuale rimane statica, se il bagaglio conoscitivo non si accresce. Ad ogni nuova situazione di apprendimento, il proprio vissuto esperienziale muta e si arricchisce di nuove caratteristiche, di altre suggestioni, di stimoli diversi. L’accrescimento dell’esperienza personale, prodotta dall’apprendimento, non si realizza in termini giustappositivi, ma secondo linee di crescente e progressiva integrazione, coinvolgendo la persona nella sua totalità e nella sua originale irripetibilità. Si tratta di qualcosa che va molto al di là di una semplice modificazione comportamentale, per questo si utilizza l’espressione “accrescimento dell’esperienza personale”, alludendo a tutto quel che consegue a una presa di posizione nella quale si disvela l’intenzionalità della persona e la sua capacità di proporsi come centro di decisioni e di scelte.<sup>6</sup>

Questi cinque elementi strutturali dell’apprendimento ricorrono in misura diversa a seconda del contesto, della specifica circostanza e della differente storia personale di ognuno.

Nella spiegazione dei comportamenti bisogna tener conto sia di variabili esterne situazionali, sia di variabili individuali interne. In linea di massima la motivazione, nelle scienze psicologiche e sociali, è la variabile o, meglio, il complesso di variabili individuali e interne che intervengono a determinare le diversità nei comportamenti.

La motivazione è un processo interiore, una sequenza dinamica di eventi che si svolgono dentro l’individuo. È specifica, non generica, ed è un processo che porta l’individuo a orientarsi verso una determinata meta. Essere motivati non significa essere attivi ma mirare a qualcosa di preciso. Il processo di motivazione si svolge attraverso un’interazione tra situazione interna dell’individuo e informazioni in arrivo dall’esterno. Queste possono essere decisive e indirizzano le dinamiche in un senso o nell’altro. La psicologia scolastica sfrutta e studia in maniera attiva queste due tipologie di interazioni per creare ambienti e metodologie idonee per un corretto rendimento scolastico, per cui quando la meta è un tornaconto, si parla di motivazioni estrinseche. Se invece il processo motivazionale mira a un risultato che va cercato dentro il comportamento stesso da attuare, si tratta di motivazioni intrinseche. In particolar modo quest’ultimo tipo di motivazione ci porta a distinguere quali sono queste spinte: la *curiosità* (bisogno cognitivo che spinge a procurarsi attivamente lavoro mentale in modo che l’attività di elaborazione di informazioni si mantenga a livello ottimale), il *bisogno di competenze* (*need for competence*, ossia controllare le proprie attività cognitive provandole ripetutamente fino ad impadronirsene), *affiliazione* (bisogno di stare all’interno di un gruppo), *autorealizzazione* (tendenza a portare a compimento i propri progetti e a gestirli in modo da non apparire soggetti falliti).<sup>7</sup>

### **Temi specifici della didattica**

L’empatia è un’abilità sociale di fondamentale importanza e rappresenta uno degli strumenti di base di una comunicazione interpersonale efficace e gratificante. Nelle relazioni interpersonali, l’empatia è una delle principali porte d’accesso agli stati d’animo e in generale al mondo dell’altro. Questo ci consente di espandere la valenza del messaggio,

6. Adele Bianchi, Parisio Di Giovanni, *Psicologia in azione*, Torino, Paravia, 2001, pp. 440-442 e 465-469.

7. Cfr. Abraham Harold Maslow, *Motivazione e personalità*, Roma, Armando Editore, 1970.

cogliendone elementi che spesso vanno al di là del contenuto semantico della frase, esplicitando la metacomunicazione espressa dal linguaggio del corpo, che è possibile decodificare proprio grazie all'ascolto empatico. L'empatia, nella sua forma più matura, si caratterizza quindi come una risposta a un insieme di stimoli comprendenti il comportamento, l'espressività e tutto ciò che si conosce dell'altro.

L'acquisizione di questa dimensione, dato l'alto livello di complessità dei meccanismi cognitivi implicati, ha un'evoluzione graduale che trova, in buona parte delle persone, pieno compimento intorno ai 13 anni. Agli inizi del Novecento, Theodor Lipps<sup>8</sup> introduce l'empatia in psicologia, parlando di partecipazione profonda all'esperienza di un altro essere, introducendo così il tema dell'alterità, che verrà poi ripreso dalla scuola fenomenologica. Per Lipps l'osservazione dei movimenti altrui suscita in noi lo stesso stato d'animo che è alla base del movimento osservato, tuttavia, questo stato non viene percepito come una propria esperienza, ma viene proiettato sull'altro e legato al suo movimento; si tratta di empatia intesa come partecipazione o imitazione interiore.<sup>9</sup>

Oggi è noto che le emozioni hanno un ruolo importante nella qualità dell'apprendimento scolastico: seppur in maniera inconscia, infatti, è da queste che parte ed è su queste che l'insegnante dovrà far leva, tramite l'adozione di un approccio empatico e di una didattica basata sull'affettività.

L'insegnante affettivo è colui che, nell'azione educativa, sceglie di percorrere la via del dialogo, della reciprocità e dell'integrazione comunicativa. Sceglie questo atteggiamento per sviluppare nel discente le abilità emozionali che sono l'autoconsapevolezza, la capacità di esprimere e di controllare i sentimenti, gli impulsi, la tensione e l'ansia. Per questo si porta in primo piano l'interazione, l'effetto o l'influenza reciproca tra persone e/o gruppi di persone, in cui il comportamento dell'uno funge da stimolo del comportamento dell'altro e viceversa. Nella mediazione didattica, l'interazione tra insegnante e studenti è un elemento decisivo poiché grazie ad essa è possibile rilevare le pre-conoscenze e i requisiti cognitivi degli studenti, motivarli, guidarli nel processo di apprendimento e di costruzione della conoscenza, rilevare le difficoltà mediante procedure di *valutazione formativa*, provvedere al recupero e al sostegno, guidare all'uso delle conoscenze.

Da sempre l'essere umano ha sentito il bisogno di esprimere le proprie emozioni, i propri vissuti, i propri sentimenti attraverso i movimenti ritmici della danza. Per comprendere il significato psicologico della danza per l'uomo, quindi, bisogna risalire alle culture più arcaiche. Lo studioso Erich Neumann rintraccia nelle comunità umane primordiali la presenza della danza come rituale ancestrale. Compiere un rito significava, in origine, danzare e la danza è l'azione in cui, tramite il coinvolgimento dinamico del corpo, il singolo individuo trascende il Sé corporeo, per fondersi con il Sé spirituale e con il Sé spirituale del gruppo.<sup>10</sup>

L'autostima, altro aspetto importante nella didattica, si può definire un'esperienza

8. Theodor Lipps (1851-1914), è stato un filosofo tedesco mentore di Sigmund Freud. Si occupò soprattutto di psicologia estetica ed empatia. Tra le sue opere fondamentali sono annoverate *Fatti fondamentali della vita psichica* (1883) ed *Estetica spaziale e illusioni geometrico-ottiche* (1897).

9. Cfr. Theodor Lipps, *Scritti sull'empatia*, Napoli, Orthotes, 2020.

10. Erich Neumann, *Il significato psicologico del rito*, in Erich Neumann, Adolf Portmann, Gershom Scholem (a cura di), *Il Rito*, Quaderni di Eranos 42, Como, Red Edizioni 1991.

soggettiva e stabile di valutazione positiva del proprio valore basata sulla considerazione che si ha di se stessi. Essa rappresenta un elemento essenziale poiché consente un riconoscimento adeguato delle proprie risorse e qualità. Quando la persona ha una scarsa stima di sé, rivela un senso di inadeguatezza di fronte alle sfide basilari della vita. Infatti, chi ha di sé un'immagine negativa non è in grado di agire in modo efficiente, razionale e non utilizza nel modo migliore le proprie potenzialità.

Saper esprimere gli stati affettivi significa saper comunicare con se stessi e con gli altri e non innalzare un sistema di difesa disfunzionale. Una bassa stima di sé viene considerata uno dei segnali d'allarme di una personalità disfunzionale che può ricorrere a comportamenti deleteri per se stessa e per gli altri. Il soggetto con problemi di autostima si può percepire fallito, non meritevole di amore e sperimenta una lunga serie di sconfitte accompagnate da sentimenti d'impotenza e di depressione. Alcuni dei valori che regolano la nostra vita spesso non derivano dai nostri bisogni autentici, ma possono nascere da aspettative genitoriali e culturali che ostacolano il processo di crescita personale. Sappiamo bene che il modo in cui gli altri ci vedono e ci giudicano condiziona la nostra percezione e il nostro giudizio su noi stessi. La persona che fa dipendere la propria autostima dalla stima altrui sente il bisogno delle valutazioni positive e vuole essere rassicurata sul proprio valore. Così ogni critica diventa motivo di sconforto.

Per la paura di essere rifiutato, l'individuo assume un atteggiamento conformista, compiacente e dipendente e finisce per negare i propri bisogni più autentici creando il più delle volte un'immagine di sé distorta.

Durante l'adolescenza, momento decisivo per lo sviluppo dell'identità adulta, il soggetto ha bisogno sempre più dell'accettazione sociale ed è influenzato dalla propria percezione. In questo periodo evolutivo l'immagine di sé è alimentata dal confronto con i coetanei che rivestono un ruolo cruciale nello sviluppo psicologico e sociale.

Il successo, il fallimento, la possibilità di avere buoni risultati nelle prestazioni scolastiche, sono fattori che alimentano lo sviluppo e la formazione della propria identità. Durante il periodo adolescenziale, gli stati affettivi quali la vergogna, la mortificazione, il senso di inferiorità, svolgono un ruolo centrale nel funzionamento mentale e nel vissuto soggettivo. L'alternarsi e l'intrecciarsi di questi stati affettivi provoca continui 'increspamenti' sia nel senso dell'identità sia nella costruzione dell'autostima e hanno un rilevante peso nel regolare il rapporto con gli altri. Nell'ambito scolastico, promuovere nei ragazzi l'autostima è un compito essenziale per l'insegnante che vuole raggiungere risultati soddisfacenti.

Di rilievo e attualità è la cosiddetta resilienza, definita come la capacità umana di affrontare le avversità della vita, di superarle e di uscirne rinforzati e addirittura trasformati positivamente. La persona allenata alla resilienza combatte gli ostacoli in maniera serena, è convenientemente e adeguatamente trasparente a sé stessa, si relaziona con gli altri, è sempre all'interno di una rete di relazioni abbastanza ricca e vivace con il gruppo sociale di riferimento. La persona resiliente è sensibile, ma caratterizzata da una fondamentale positività, tipica di chi, anche nel disagio, riesce a avere un'incrollabile fiducia nei confronti della vita e del futuro.

### **La figura del docente di danza nel Liceo Coreutico**

Il professore di danza è entrato nell'organigramma delle scuole secondarie di secondo grado italiane da poco più di un decennio (fatta eccezione per tutti i corsi di studio

interni o correlati all'Accademia Nazionale di Danza), mentre in Europa la figura del professore di danza è presente nel ciclo superiore di studi da molto più tempo. Questi docenti di danza, fino all'a.s. 2010/2011, potevano operare solo all'interno di istituzioni private e associazioni senza obbligo di frequenza (culturali o sportivo-dilettantistiche) dove l'educazione coreutica è permeata dal concetto di sport e hobby, sacrificando talvolta l'aspetto del sapere storico-teorico della danza. Nel momento in cui l'insegnante ha varcato la soglia delle istituzioni scolastiche pubbliche si è trovato ad affrontare un mondo completamente diverso nel quale l'allievo interagisce in un contesto culturale ricco e variegato. Ha la possibilità di intrecciare le discipline tradizionali con quelle caratterizzanti, di utilizzare il proprio talento e la propria motivazione nelle situazioni più complesse, sfruttare la propria passione per migliorare il rendimento scolastico degli studenti e il proprio profilo professionale e personale. L'essere parte integrante di un sistema educativo già ben collaudato, porta ad investire costantemente sulla propria formazione, rivedendo talvolta gli obiettivi e le finalità formative.

Il Liceo Coreutico, istituito nel 2010 con il Decreto del Presidente della Repubblica n.89, è un indirizzo di studi dedicato all'apprendimento tecnico-pratico della danza classica e contemporanea e allo studio del ruolo dell'arte coreutica nella storia e nella cultura. È indirizzato a tutti coloro che hanno una sensibilità e un interesse per il mondo della musica e della danza. Chi vi si iscrive intende approfondire la conoscenza di queste materie facendole proprie, sviluppare abilità e acquisire le competenze necessarie per continuare a lavorarci anche in futuro. Nonostante non siano state ancora istituite scuole secondarie di primo grado ad indirizzo coreutico, lo studente che viene ammesso al Liceo ha un *background* di danza, o comunque ha un innato desiderio di dedicare la propria vita al mondo della danza, tanto da scegliere di studiare quotidianamente con dedizione e passione per ottenere un diploma di maturità che gli darà l'accesso a qualsiasi Facoltà universitaria o corso di Alta Formazione Coreutica in Italia come all'estero.

Abbiamo visto come il valore rituale della danza sia rintracciabile già nella storia antica. Nel trascorrere dei secoli viene riconosciuto il valore educativo e formativo, ma si vedono anche alcuni rituali trasformarsi in prassi sociale e perdere il valore originale. Nelle degenerazioni ballettistiche, è accaduto che il movimento è diventato solo forma perdendosi, purtroppo, in virtuosismo fine a se stesso. Già nel 1760, con le sue *Lettres*, Noverre denunciava questo meccanismo troppo manieristico e incitava a riportare la danza ad essere alta forma espressivo-comunicativa. La danza, di fatto, è un linguaggio non verbale di natura universale, che attraverso il corpo fisico può e deve esprimere sentimenti ed emozioni. È l'arte in cui tutto coincide: «corpo e movimento diventano oggetto, soggetto e modalità del linguaggio».<sup>11</sup>

Il Liceo in questione vuole nutrire contemporaneamente sia il valore tecnico-estetico che l'aspetto espressivo-comunicativo per una formazione completa dell'individuo, per la sua sensibilizzazione e armonizzazione. Osservando il Piano degli studi<sup>12</sup> risulta del

---

11. Carmen Palumbo, *Potenzialità didattiche della danza educativa*, «SIM - Scuola Italiana Moderna» (2014), p. 85. Cfr. anche Lucia Pallonetto, Delfina Stella, Carmen Palumbo (a cura di), *Dal tecnicismo della danza classica accademica alle potenzialità educativo/didattiche della danza nella scuola. Prospettive di cambiamento a partire dall'opera riformatrice di Jean-Georges Noverre*, supplemento 2, *La dimensione educativa del corpo: movimento, danza, sport, inclusione*, «Nuova secondaria Ricerca», Edizioni Studium, 2023/2024, pp. 295-310.

12. Cfr. Allegato E del Decreto del Presidente della Repubblica n.89 del 2010.

tutto evidente come la riforma abbia cercato di coniugare la specificità del curriculum di tale Liceo con le discipline cardine del “sapere” e le discipline comuni a tutti i licei (la lingua e letteratura italiana, la lingua e cultura straniera, la matematica, la storia, le scienze, la fisica, la filosofia, la storia dell’arte etc.) per garantire il raggiungimento di conoscenze e competenze degli altri percorsi liceali, con un potenziale risvolto professionalizzante. Tutto ciò anche al fine di fornire ai discenti quegli strumenti culturali utili ad esercitare la propria cittadinanza, ad assolvere all’obbligo di istruzione, ad accedere all’istruzione superiore, ma anche a favorire l’eventuale riorientamento e il passaggio da un percorso all’altro ai fini della lotta alla dispersione scolastica e del perseguimento del “successo formativo”.

Gli studenti, a conclusione del percorso di studio, oltre a raggiungere i risultati di apprendimento comuni, dovranno raggiungere competenze pratiche e teoriche così specificate nelle linee guida ministeriali:

- eseguire ed interpretare opere di epoche, generi e stili diversi, con autonomia nello studio e capacità di autovalutazione;
- analizzare il movimento e le forme coreutiche nei loro principi costitutivi e padroneggiare la rispettiva terminologia;
- utilizzare a integrazione della tecnica principale, classica ovvero contemporanea, una seconda tecnica, contemporanea ovvero classica;
- saper interagire in modo costruttivo nell’ambito di esecuzioni collettive;
- focalizzare gli elementi costitutivi di linguaggi e stili differenti e saperne approntare un’analisi strutturale;
- conoscere il profilo storico della danza d’arte, anche nelle sue interazioni con la musica, e utilizzare categorie pertinenti nell’analisi delle differenti espressioni in campo coreutico;
- individuare le tradizioni e i contesti relativi ad opere, generi, autori, artisti, movimenti riferiti alla danza, anche in relazione agli sviluppi storici, culturali e sociali;
- cogliere i valori estetici in opere coreutiche di vario genere ed epoca;
- conoscere e analizzare opere significative del repertorio coreutico.

### **Metodi e strategie**

Attraverso l’esperienza maturata negli anni, posso escludere l’efficacia di un metodo molto diffuso nel generico insegnamento della danza, basato esclusivamente sull’imitazione. Insistere sul fatto che gli studenti debbano ripetere quello che fanno gli insegnanti porta, forse, ad una replica immediata, cioè gli studenti molto probabilmente eseguiranno quel movimento o quella posa in maniera corretta escludendo limiti, peculiarità e abilità. Gli studenti sono spesso forzati a ignorare i propri limiti fisici e a mettere i corpi in uno stato di elevata tensione che li inibisce. Se l’obiettivo dell’insegnante è quello di far capire agli studenti come usare le informazioni che possiedono in modo intelligente e appropriato, incoraggiare l’obbedienza all’imitazione può essere controproducente. Con questo non si vuole escludere completamente il metodo imitativo perché, se usato con accortezza, può essere una strategia iniziale fondamentale come, per esempio, il dover specificare che il braccio arriva fino all’altezza delle spalle oppure addurre di più la gamba. Il senso dell’imitazione di un movimento si esaurisce nel momento in cui l’allievo ha appreso a livello mnemonico la meccanica dell’esercizio, dopodiché sarà compito del docente affidare allo

studente il lavoro di perfezionamento della sequenza guidandolo attraverso consegne qualitative del movimento.

Le abilità di differenziazione da parte del docente sono dei fattori di enorme importanza perché permettono di diversificare i processi di apprendimento mantenendo i contenuti forniti. Nella sala di danza la differenziazione avviene inconsapevolmente già da tempo, anche se non la si è mai chiamata con questo nome. Ad esempio, essa avviene quando si adatta una posizione alle capacità fisiche dei danzatori. Non tutti hanno una perfetta rotazione delle anche che permetta una prima posizione di 180° senza coinvolgere erroneamente le ginocchia e faccia “pronare”<sup>13</sup> le piante dei piedi; questa correzione è già una differenziazione. In qualsiasi classe di danza, che sia una istituzione accademica o un ente lirico, sono presenti, seppur in forma lieve, livelli diversi di preparazione tecnica o di talento, l’insegnante che semplifica l’esercizio per chi è meno preparato, o aumenta le difficoltà per chi è più avanti tecnicamente, sta facendo una differenziazione. Questo approccio metodologico è all’ordine del giorno nel contesto scolastico dei Licei Coreutici, anche perché la preparazione degli allievi è molto varia, come il loro livello di competenza. Dunque, la differenziazione non solo è necessaria per la salvaguardia della salute del danzatore, in modo da prevenire danni fisici a lungo termine, ma anche da un punto di vista prettamente didattico per evitare lacune tecniche future.

Essendo la danza un’attività pratica che coinvolge la mente nel processo di elaborazione cognitiva, bisogna fare attenzione alle peculiarità naturali da sviluppare nell’allievo, sfruttando per l’apprendimento l’uso dei sensi. Quando le parole non bastano, si può stimolare l’attenzione attraverso la vista mostrando il movimento attraverso un video oppure facendolo mostrare ad un compagno-coetaneo, leggendo la descrizione su un manuale di danza o, perché no, proponendo delle immagini analoghe per la comprensione del movimento. Ad esempio si pensi a tutte le volte che si citano le radici di un albero per apprendere l’importanza dell’appoggio del piede sul pavimento o del palloncino di elio per spiegare l’allungamento leggero dell’asse, attraverso la testa, verso l’alto.

Quando il docente spiega l’esercizio inizialmente dovrà mostrarlo, dando i conteggi giusti, le direzioni corrette e le dinamiche chiare, ripetendo se necessario con parole diverse, ma mantenendo lo stesso procedimento. Esiste un metodo scoperto da George Armitage Miller intorno agli anni Sessanta, poi sviluppato da Clayton Lewis nella psicologia cognitiva (1978), chiamato *chunking* (dall’inglese *chunck*: pezzo). Il metodo è utile per rafforzare la memoria a breve termine, si tratta di “sminuzzare” e raggruppare le informazioni da elaborare in “piccoli pezzi”, così da ridurre il numero complessivo di elementi da dover memorizzare in una volta sola.<sup>14</sup> La memoria si sforza meno, pur conservando lo stesso contenuto. Nel caso dell’esercizio di danza si mostra la sequenza parte per parte. Un ottimo strumento di consolidamento delle informazioni ricevute è senza dubbio la formulazione di domande da parte del docente al discente, le risposte date saranno da monito nella reale assimilazione del movimento. Possono essere domande che fanno riferimento a quanto già spiegato, in ogni caso che stimolino un ragionamento, e che non richiedano

---

13. Termine derivante dal sostantivo prono: posizione del corpo con il busto rivolto verso il pavimento. In questo contesto è riferito all’atteggiamento dell’arco plantare rivolto verso il basso.

14. George Armitage Miller, *Il magico numero sette, più o meno due: alcuni limiti alla nostra capacità di elaborare le informazioni*, «Psychological Review», vol. 63, n. 2, 1956, pp. 81–97.

una risposta affermativa o negativa. Argomentare la risposta predispone al ragionamento analitico e ad una visione più completa di quello che si sta facendo interagendo, ascoltando dialogando, con lo studente per promuovere un apprendimento autonomo e interessato. Per esempio, dopo aver spiegato il meccanismo di esecuzione della *cloche*<sup>15</sup> sul pavimento, con la relativa dimostrazione pratica, si può chiedere da dove parte l’impulso nel lancio della gamba oppure se i piedi si sollevano dal pavimento.

Di grande aiuto e sostegno all’apprendimento sono senz’altro la ricapitolazione e il ripasso. Per quanto possono sembrare sinonimi, hanno una differenza sostanziale. Il ripasso suggerisce di ripetere delle informazioni che possano fungere da collante tra un argomento all’altro o tra discorsi interrotti in precedenza, mentre la ricapitolazione propone di ribadire tutti gli argomenti di una tematica in maniera sintetica. Quali sono i pregi di una ricapitolazione e di un ripasso? Sicuramente allenano la memoria dell’allievo, propongono processi di associazioni tra contenuti e saperi, stimolano motivazioni e curiosità. Il ripasso della lezione può anche avvenire all’interno della spiegazione della nuova lezione per creare collegamenti con gli argomenti già affrontati e sedimentare le informazioni più profondamente.

Nel caso dell’esercizio di danza, quando si vuole cambiare la sequenza di studio, si possono lasciare alcuni passi/movimenti del vecchio esercizio per varie ragioni: contestualizzati in un’altra sequenza, questi assumono un altro valore, dunque potrebbe essere l’occasione per raggiungere abilità non ancora raggiunte; gli elementi già noti predispongono a un’esecuzione emotivamente più serena.

L’uso di oggetti durante la lezione di danza, per quanto ovvio, è fondamentale nell’economia della lezione in quanto stimola il linguaggio dei sensi e attraverso questi si amplia la propriocezione.

Gli strumenti usati nella lezione sono tutti quegli oggetti (ma anche espedienti visivi o sonori quali musica, filmati, foto, specchi), che vengono usati dall’insegnante per favorire l’apprendimento attivo trasformando l’esperienza di un oggetto quotidiano in esperienza cinestetica. Ed è l’uso del “quotidiano” la chiave che determina il coinvolgimento dello studente.

Prendiamo come esempio la musica, data per scontata o sottovalutata perché si utilizza spesso per il “piacere dell’ascolto” e non come funzionale al movimento. Tutte le lezioni di Tecnica e Laboratorio nel Liceo si svolgono con il maestro accompagnatore dal vivo. Entrare in dialogo, riconoscere lo stile, il gusto, il tempo, il ritmo per associarlo al movimento e all’intenzione del movimento avvia l’efficienza di apprendimento. All’interno delle realtà private coreutiche dove il binomio docente e maestro accompagnatore è molto raro, se non inesistente, la ricerca musicale sull’esercizio diventa assai più difficile. Altra risorsa comune, ma fonte di facili equivoci, è lo specchio che, pur essendo di grande utilità, spesso limita la fruizione dell’apprendimento e l’acquisizione delle informazioni. Nella danza, dove lo sguardo è parte integrante nella risoluzione dei movimenti sia nell’aspetto tecnico che estetico, guardarsi allo specchio costantemente esclude a priori questo tipo di allenamento, inoltre non dà la possibilità di sviluppare l’orientamento spaziale dello

---

15. Nella tecnica Floor Work il movimento della *cloche* indica un movimento oscillatorio di un arto inferiore, il quale sfrutta il concetto di caduta-rimbalzo-recupero.



studente (tralasciando l'argomento frustrante del giudizio nei confronti del proprio aspetto fisico).

Un'attenzione particolare va rivolta alla pratica del contatto fisico che può essere inteso come metodo compensativo o come sussidio motivazionale, infatti, queste due pratiche del *toccare* nella danza vengono esercitate spesso simultaneamente ma con intenzioni diverse. Nello specifico: se il docente corregge il proprio allievo toccandolo durante l'esecuzione di un esercizio (il ginocchio per stenderlo, il fianco per piegarlo, le dita per allungarle) è perché vuole far capire l'errore procedendo con un ascolto sensoriale ed è mirato solo all'allievo stesso; se invece il docente esegue lo stesso tocco prima dell'esercizio predispose l'allievo all'attenzione, precedendo l'errore e indicando preventivamente il percorso corretto da affrontare e, così, l'informazione corretta arriva a tutta la classe. Entrambi questi metodi coadiuvano la didattica e influiscono nell'acquisizione delle informazioni. Al contrario, se un docente vede un proprio allievo giù di corda, magari frustrato perché non riesce ad eseguire un movimento, il contatto fisico (una mano sulla spalla o una carezza sul braccio) si trasforma in incoraggiamento (motivazione) incentivando l'emotività e sostenendo l'umore. Questo tipo di pratica fisica accentua un legame emotivo, un collegamento energetico tra il docente e l'allievo che in quel momento sta subendo una pressione emotiva molto intensa. Per questo è fondamentale che l'insegnante si ponga empaticamente con lo studente senza dimenticare della distanza sociale che intercorre tra le due figure. I ruoli devono rimanere ben definiti e ciò non comporta necessariamente essere distaccati, perché i giovani hanno bisogno di essere incoraggiati e stimolati non soltanto nella pratica di studio ma anche a livello emotivo.

Il lavoro per immagini è una suggestiva strategia pedagogica che usa concetti verbali e metafore evocative, oltre alle figure e ai modelli fisici o immaginari, per creare delle associazioni di figure negli studenti. I metodi che impiegano le immagini adoperano le associazioni mentali per costruire una figura del corpo. Lo spostamento dell'attenzione su un'immagine può provocare una nuova percezione dell'ambiente esterno e interno, si assiste a un cambiamento nella chimica del corpo dell'allievo grazie all'evocazione di emozioni connesse alla memoria sensoriale. Questa strategia crea uno stato mentale utile, per cui chi si muove accorda azione ed espressione in una fluida armonia. Un rischio è il fraintendimento delle immagini quando mancano i riferimenti per la corretta appropriazione dei modelli base del movimento. La concettualizzazione, che dovrebbe risvegliare la consapevolezza degli studenti, può anche causare la sospensione dell'esperienza diretta dei corpi tramite la costruzione di una realtà alternativa attraverso l'immagine scelta. Più preoccupante è la possibilità che la mancanza di ricettori del dolore nelle articolazioni permetta di avvertire come "normale" quello che in realtà è un modo di muoversi "scorretto", destinato a provocare infortuni e lesioni. La nostra straordinaria capacità di astrazione ci dà il potere di trascendere i segnali di pericolo del corpo, confondendo livelli di tensione, ansia da prestazione e adrenalina. Ancora più grave: con questo tipo di lavoro alcune persone possono scambiare il disagio per piacere e ciò potrebbe portare a un senso di apprensione o disappunto quando si verifica un cambiamento positivo o una correzione. Le immagini sono stabilite dall'esperienza e dall'educazione; i concetti influenzano le decisioni che ci guidano per riattivare la nostra mente, quindi, affermano le esperienze integrate precedentemente. La chiarezza delle immagini di solito educa l'immagine che gli studenti hanno di se stessi.

Quindi, i docenti devono essere attenti ad aggiornare costantemente le informazioni di base e a rinnovare il bagaglio di immagini.

La riduzione didattica è un metodo che consiste nello scomporre, semplificare o ridurre un movimento o una sequenza tecnica di studio, un’idea o un argomento negli elementi che lo costituiscono, con lo scopo di insegnarli. Ridurre la velocità e ripetere un singolo movimento o una sequenza è utile per permettere che la sensazione arrivi a livello dei tessuti profondi. Un altro tipo di riduzione didattica è il rallentamento del movimento, questo è utile per imparare nuove coordinazioni permettendo al sistema nervoso di avere il tempo necessario per capire cosa stia accadendo mentre ci si prepara per eseguire il movimento successivo. Tuttavia, la diminuzione della velocità cambia una serie di fattori motori per cui è importante che venga utilizzata come strategia momentanea e provvisoria ai fini del miglioramento delle prestazioni tecniche e artistiche.<sup>16</sup>

Tutti i metodi descritti finora assumono il loro valore didattico e la loro funzione educativa se interagiscono con le tecniche motivazionali per stimolare l’individuo, o tutta la classe, ad un apprendimento più indipendente e cosciente. Il primo aspetto riguarda l’uso della voce nelle sue varie modalità come, per esempio, l’uso del canto - voce onomatopeica per descrivere i movimenti- il quale stimola il piacere all’ascolto e una continuità dell’azione. Lo scivolare spiegato con il suono dello “ffffiiiiuuu” o dello “shhhhhh” o del “bum” se si vuole dare l’incipit del cadere e così via, ancora più funzionale se lo stesso suono avviene sui tempi musicali. La spiegazione di concetti teorici e pratici attraverso l’umorismo allenta la tensione, portando l’armonia nel contesto classe. Mantenendo certamente una terminologia scientifica adeguata all’arte coreutica, sembra utile e funzionale al movimento cambiare registro, integrando talvolta il linguaggio con espressioni contemporanee dello *slang* giovanile più quotidiano; ciò rafforza il rapporto di fiducia insegnante-allievo. Coinvolgere l’allievo nella dimostrazione lo incentiva ad essere sempre attento e preparato, motivarlo all’artisticità significa saper dimostrare l’esercizio “ben danzato”, a fondo, per rivelarne il valore quantitativo a qualitativo e finalizzarlo alla messa in scena.

### Conclusioni

Ricerca le componenti motivazionali è una questione primaria nella didattica della danza e, procedendo per tentativi ed errori, l’insegnante sceglie quale sussidio può aiutare l’allievo senza dimenticare le differenze individuali. Nel delicato percorso di cernita che deve fare l’insegnante deve utilizzare tutti gli strumenti a sua disposizione, dai manuali alle esperienze e viceversa con un pizzico di istinto. L’insegnante di danza è un essere umano, soggetto alle emozioni, certo ha il dovere di non sbagliare, o di sbagliare poco, affinché la sua figura non perda di valore, ma l’umanità è ciò che conta più delle tante nozioni.

Per concludere prendo in prestito una frase di Rudolf Steiner: «la pedagogia giusta non è quella che si limita ad istruire l’insegnante, ma quello che lo anima interiormente».<sup>17</sup>

16. Frey Faust, *La Rivoluzione del Movimento The Axis Syllabus*, Roma, Castelvechi, 2008, p. 49.

17. Rudolf Steiner, *Arte dell’educare arte del vivere. Fondamenti di pedagogia*. Milano, Ed. R. Steiner, 2006. Steiner (1861-1925) è stato un esoterista e teosofa austriaco, fondatore dell’antroposofia e della scienza dello spirito tanto da far considerare le sue teorie come psicoscienze.





**AIRDanza**  
Associazione Italiana per la Ricerca sulla Danza

