

## **Il coraggio della relazione Progetti di Arteterapia in contesti scolastici**

---

**Chiara Salza\***

### **The Courage of Relationship Art therapy projects in the context of Schools**

#### **► SOMMARIO**

*L'Arteterapia è una relazione d'aiuto a mediazione non verbale dove l'opera diviene il fulcro dell'incontro tra utente e Arteterapista. I processi creativi messi in atto all'interno dello spazio di confronto permettono di osservare le dinamiche con le quali le persone si aprono alla realtà e all'incontro con sé. L'arte dialoga con l'invisibile, lo rende visibile e condivisibile.*

*Negli ultimi 30 anni gli operatori delle Artiterapie hanno trovato sempre maggior spazio nei contesti scolastici affiancandosi ad altri professionisti con progetti complementari ai programmi di riabilitazione, integrazione degli alunni fragili. Contemporaneamente, attraverso un Processo Creativo, non strettamente legato all'espressione iconografica, ma come luogo nel quale la Vita e l'Amore fanno sì che le cose accadano e divengano ciò per il quale sono chiamate ad essere, l'Arteterapia, la Creatività e l'Arte sono divenute validi ed efficaci strumenti di prevenzione, promozione e crescita umana.*

#### **► PAROLE CHIAVE**

*Art therapy.*

\* **Chiara Salza**, Artista, arteterapista, *counselor* rogersiano con integrazione mente e corpo. Docente presso la Scuola del «Centro Artiterapie Lecco», lavora come libera professionista nelle RSA, CD psichiatriche e in progetti rivolti al disagio minorile. Conduce corsi di formazione per il personale sanitario e volontariato [<https://www.creati-vita.eu>].

## 1. L'Arteterapia: un mondo ancora poco conosciuto

Arte, Arteterapia e Creatività sono tre parole dai contenuti molto articolati. Se poi il contesto è quello scolastico con l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) può sembrare un azzardo intrecciare gli argomenti. La base comune da cui partire è riconoscere che l'Arte, l'Arteterapia e la Creatività sono processi impregnati di relazione che si sviluppa all'interno della triade artista/utente/ragazzo – opera/prodotto/manufatto – fruitore/terapista/docente.

Obiettivo di questo testo sarà evidenziare la qualità dei processi relazionali che possono dispiegarsi all'interno del contesto scolastico ogni qualvolta un insegnante decida di utilizzare l'Arte non con l'obiettivo di produrre certezze virtuose, ma di suscitare dubbi, porre domande, innescare cambiamenti. Ridurre la creatività a pareti con banali e tristi riproduzioni di opere famose non fa altro che omologare i giovani anziché accompagnarli alla consapevolezza della loro unicità.

Fare Arte, inoltre, ha a che fare con il concetto di sporcarsi le mani e l'incontro con l'Altro non lascia mai "puliti"; inevitabilmente il coinvolgimento porta a "sporcarsi le mani" esattamente come nel processo creativo.

Possono l'Arte e i percorsi di Arteterapia essere strumenti di relazione? È possibile ritenere la Creatività non una prerogativa esclusivamente degli artisti, ma un modo di stare nel mondo? È possibile mettere l'esperienza creativa al centro di progetti educativi? Fare Arte e attivare processi creativi come si traducono nell'IRC? Si cercherà di dare risposte a queste domande.

*"Percorsi di Arteterapia in contesti scolastici"* richiede necessariamente di presentare le Artiterapie e questo, pur cercando di definirle con un occhio attento ai diversi approcci, non può prescindere dalla formazione ed esperienza professionale di chi vi ne parla. Siamo in un periodo storico dove il termine "Arteterapia" è abusato; in modo particolare sui social con proposte di formazione dove resta veramente difficile comprendere come una tale disciplina, che fa dell'opera il *medium* non verbale privilegiato della relazione, possa essere insegnata in remoto dove è la parola a prevalere. A questo si aggiungono le pubblicità di percorsi a sostegno della persona alquanto discutibili. È necessario quindi fare chiarezza per non rendere banale la professione.

Le Artiterapie sono un insieme di pratiche professionali di matrice artistica finalizzate a promuovere le risorse creative, facilitare l'espressione degli individui, dei gruppi e delle comunità per sviluppare benessere personale e sociale; in base al linguaggio di vertice si dividono in: Arteterapia (linguaggio plastico-pittorico e visivo), Musicoterapia (linguaggio sonoro), Danzamovimentoterapia (linguaggio corporeo), Drammaterapia (linguaggio corporeo e vocale).

Le Artiterapie trovano applicazione all'interno di équipe multidisciplinari per la presa in carico e la cura delle persone in ambito preventivo, riabilitativo e terapeutico. In quest'ultimo caso sono impiegate anche in campo sanitario, come terapie complementari e aggiuntive, comunque su indicazione e sotto la responsabilità dell'équipe sanitaria. Le Artiterapie, infatti, non sono una professione sanitaria e non prevedono attività ad essa riservate. In questo senso il termine "terapia" non è inteso in un'accezione strettamente sanitaria, bensì in riferimento alla nozione estensiva di "salute" così come formulata dall'OMS: «Stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non semplice assenza di malattia».<sup>1</sup> Se la salute viene definita in questa maniera è inevitabile che il suo raggiungimento o il suo ripristino non passi esclusivamente per la funzione delle professioni sanitarie.

Il professionista che conduce gli incontri di Arteterapia, nel campo della relazione d'aiuto per la promozione umana e del benessere della persona, è denominato Arteterapista<sup>2</sup> per distinguerla dalle professioni che si occupano di terapia in ambito clinico. L'Arteterapista mette in campo pratiche attente prioritariamente ai processi creativi, sia individuali sia collettivi, piuttosto che ai prodotti artistici estrapolati dal contesto relazionale che li ha generati.

Sono diversi gli orientamenti utilizzati durante gli incontri e si diversificano in base alle scuole di formazione; nello specifico i contenuti espressi in questo articolo si rifanno all'approccio "*Iconologico integrato*" di Giorgio Bedoni,<sup>3</sup> con contributi della fenomenologica di K. Jasper, dell'esistenzialismo di Heidegger, della storia dell'arte e dell'antropologia proposta dal Centro Artiterapie Lecco.

Al professionista sono chieste fondamentalmente tre competenze. In prima istanza, saper dialogare con la materia, con la sua forza evocatrice, con la sua natura "intima"; conoscere i linguaggi dell'arte sapendo integrare le qualità espressive con l'esperienza sensoriale e corporea. L'Arteterapista deve saper *sentire* la materia e *riflettere* su di essa, ripercorrendo simultaneamente l'esperienza ludica e di conoscenza tipica dei primi anni di vita, prima ancora di parlare di competenza a esprimere le emozioni attraverso il processo creativo. La conoscenza della materia porta il conduttore ad avere una tale sensibilità da poterla proporre, a ragione, nei diversi contesti applicativi. La seconda competenza è quella di saper gestire le dinamiche che l'utilizzo della materia inevitabilmente solleva, sia in un contesto di relazione individuale sia di gruppo. Le relazioni si attivano attraverso un codice espressivo, che diviene poi forma comunicativa solo se è presente una relazione. Infine, terza e ultima richiesta: deve saper leggere l'opera prodotta, non interpretarla, e nemmeno agire su essa fenomeni proiettivi. L'attenzione è riposta sugli elementi compositivi e per fare ciò è necessario che l'Arteterapista conosca le regole di questo linguaggio. È un processo attraverso il quale si arriva a non guardare più l'immagine come insieme di simboli da interpretare, che si declinerebbe come lettura violenta e intrusiva, ma come insieme di elementi visivi (linea, colore, spazio, forme, volumi) e delle loro organizzazioni spaziali (pesi, equilibri, direzioni, forze). Elementi e organizzazioni che prendono vita all'intero dello spazio e, nel dialogo tra il fruitore e l'opera, permettono di conversare con il mondo di chi l'ha realizzata.

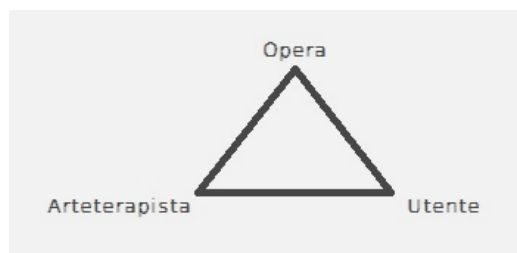
<sup>1</sup> WHO-OMS, *Constitution of the World Health Organization*.

<sup>2</sup> Centro Artiterapie Lecco, <https://www.artiterapie.it/>

<sup>3</sup> Giorgio Bedoni Psichiatra e psicoterapeuta. Dirigente medico presso l'Unità operativa di psichiatria dell'Azienda Ospedaliera di Melegnano. Docente presso il Centro Artiterapie Lecco. Professore a contratto presso la Scuola di specializzazione in psichiatria dell'Università degli Studi di Pavia. È autore, con B.S. Tosatti, di *Arte e psichiatria. Uno sguardo sottile*, Mazzotta, Milano 2000, e di *Visionari. Arte, sogno, follia in Europa*, Selene, Milano 2004.

## 2. Cenni storici

La parola *Art Therapy* compare ufficialmente per la prima volta intorno agli anni '40 in Inghilterra, quando Adrian Hill, artista inglese, convalescente in un sanatorio durante la seconda guerra mondiale, dipingendo per distrarsi dalla noia e dai ricordi della guerra, parlò agli altri ricoverati dei benefici che egli traeva da questa attività. Qualcuno incominciò a imitarlo arrivando ad intuire come l'arte potesse considerarsi una nuova strategia terapeutica per i reduci di guerra.



Far dipingere i pazienti non era però una novità: già tra il 1700 e il 1800, con la nascita dei primi ospedali psichiatrici, gli operatori si erano accorti della necessità di “creare” che manifestavano alcuni pazienti. Questa intuizione tuttavia veniva valorizzata solo a scopo diagnostico, nel tentativo di mettere in evidenza gli elementi patologici delle pitture prodotte e creare degli schemi rigidi e riduttivi entro i quali far rientrare tutte le manifestazioni morbose.

La riforma pedagogica in atto alla fine dell'800 portò alcuni artisti, in particolare Paul Klee e Wassily Kandinskij, a prestare maggiore attenzione all'espressione artistica infantile. Klee, partendo dal presupposto che anche l'espressione infantile contiene un valore artistico, fa dei disegni dei bambini veri e propri modelli di ricerca estetica, affiancandosi così ai primi studi scientifici sul disegno infantile di Corrado Ricci del 1887.<sup>4</sup> I bambini, liberi da ogni tipo di condizionamento, divengono allora un modello per correnti artistiche come le avanguardie. Si tratta di una produzione sganciata da vincoli di tipo accademico, dove la semplicità del linguaggio formale, quasi primitivo, fatto di simboli e segni primari, spinge a immaginare che possano esserci contaminazioni oltre che con le arti informali anche con l'antropologia.

Bisogna attendere il 1922, con Hans Prinzhorn,<sup>5</sup> per poter parlare di arte sganciata dalla psicopatologia. Egli dedicò diversi anni allo studio delle produzioni artistiche dei malati, raccogliendo più di 4500 opere provenienti da istituti psichiatrici europei. Con la pubblicazione dell'opera *Art des fous (L'arte dei folli)*, spezzò il binomio *arte-patologia*, arrivando finalmente a considerare il disegno come espressione di tutta la personalità del soggetto, non solo della sua malattia o processo degenerativo, consegnando un vero valore estetico alla produzione dei malati psichiatrici. I suoi studi furono fonte d'ispirazione per non pochi artisti: Klee, Breton, Dubuffet. Quest'ultimo avrebbe in seguito intrapreso un viaggio attraverso gli ospedali psichiatrici che lo avrebbe portato a fondare, nel 1945, la corrente artistica dell'*art brut* (arte immediata, naturale). Arte realizzata da non professionisti (pensionati, psicotici, carcerati, ecc.), appartenenti ad un ceto sociale medio-basso, che creano senza limitazioni estetiche culturali e obbligano la società a fare una lettura delle opere in chiave antipsichiatrica.

Giorgio Bedoni la descrive come «Arte necessaria che nasce da un dissodare continuo ed estenuato. L'Arte dei visionari non è racchiusa in un gesto e non proviene da un'imprevista abreazione di natura catartica. È invece un coltivare paziente, un ritornarci nel tempo, ripetizione e messa a fuoco dell'oggetto alla ricerca di figure preminenti che sempre sembrano sfuggire».<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Cfr. C. RICCI, *L'arte dei bambini*, Armando, Roma 2007.

<sup>5</sup> Hans PRINZHORN (1886-1933), Psichiatra e psicanalista. Raccolse e studiò per primo i dipinti e i disegni dei pazienti psichiatrici. La sua collezione si trova attualmente nella clinica psichiatrica dell'università di Heidelberg. Si veda soprattutto, *L'arte dei folli. L'attività plastica dei malati mentali*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI) 2011.

<sup>6</sup> BEDONI, *Visionari*, 39.

Oltre oceano, il processo creativo come terapia, trova la sua massima sostenitrice in Edith Kramer,<sup>7</sup> che non riconobbe l'arte solo come canale per entrare in contatto con gli aspetti inconsci del nostro Io, ma la elevò a vero e proprio strumento per la loro risoluzione e come risorsa per la crescita e maturazione personale. L'oggetto creato, per la Kramer, rappresentava la dimensione riparatrice dalla quale tutto può rinascere e la creatività esperienza di trasformazione e cambiamento. Essa pose l'accento sul «concetto di arte come terapia, piuttosto che su una psicoterapia che utilizzi l'arte come uno dei suoi strumenti».<sup>8</sup>

In Italia, l'arte entra a far parte degli interventi sul malato solo là dove c'era già una sensibilità artistica da parte degli stessi psichiatri, in un primo momento come attività ergoterapica, seguendo le orme dello psichiatra francese Philippe Pinel (1745-1826), in seguito con l'istituzione dei primi *atelier* dove l'insegnante d'arte fa la sua comparsa. Ne è un esempio l'ospedale psichiatrico San Giacomo alla Tomba di Verona, dove vengono creati dei laboratori per i malati più abbienti. Bisogna attendere gli anni Settanta del secolo scorso, con Franco Basaglia, per cominciare a parlare di Arteterapia. Egli, servendosi di un modello fenomenologico, utilizzò lo strumento dell'Arteterapia soprattutto per far riemergere e recuperare le potenzialità individuali dei pazienti allo scopo di soddisfare i loro bisogni, considerando la loro diversità non un *deficit*, ma una specificità.

La diffusione della terapia artistica ha riguardato per diversi anni esclusivamente l'ambito psichiatrico, poi col tempo, quello dell'handicap. Oggi è possibile trovare la figura dell'Arteterapista sia in istituzioni che si occupano di prevenzione-educazione (scuole, centri sociali, consultori, ecc.), sia in centri di riabilitazione e terapia (ospedali, Centri diurni, psichiatria, NOT, istituti geriatrici, etc.).

### 3. Campi di applicazione delle Artiterapie

Dagli anni Settanta molta strada è stata fatta e molta ne resta da fare per un autentico riconoscimento dell'Arteterapia e del professionista, la cui formazione deve contemplare una scuola che soddisfi i requisiti della Norma UNI 11592 ed essere in possesso di un'eventuale iscrizione a una Associazione Professionale e Certificazione di qualità professionale rilasciata da un Ente Accreditato.

I campi di applicazione delle Artiterapie sono svariati; possono orientarsi verso la prevenzione, la riabilitazione, la terapia intervenendo sull'età: bambini, giovani, adulti, anziani, o sulle fragilità: fisiche, cognitive, emotive, psichiche. L'Arteterapia lavora in contesti scolastici con *équipe* multidisciplinari per interventi su diverse fragilità ormai da diversi anni; in questo articolo verranno citate solo alcune esperienze.



Fig. 2 | Immagine di un utente.

<sup>7</sup> Edith Kramer (1916–2014) artista austriaca, insegnante d'arte e seguace di Freud; ricercatrice nel campo dell'arte come terapia.

<sup>8</sup> E. KRAMER, *Arte come terapia per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1977, 29.

### 3.1. Arteterapia e Mutismo Selettivo

Nella presentazione generale è stato evidenziato come questa disciplina sia una relazione d'aiuto non verbale, dove il dialogo è mediato dagli strumenti tipici delle arti. È evidente quindi come possa inserirsi, tra i diversi interventi, nei casi di Mutismo Selettivo (MS) definito come «disturbo d'ansia dell'infanzia caratterizzato da una costante “incapacità” del bambino di parlare in circostanze “selezionate”, in genere ambienti extra-familiari, come risposta ad un ambiente vissuto come minaccioso».<sup>9</sup> Nonostante l'eloquio sia perfettamente presente in contesti rassicuranti, in altri, invece, si manifesta l'impossibilità di parlare, con il conseguente rischio di valutare tale difficoltà come un deficit cognitivo. Il bambino che non parla è difficile da avvicinare e così gli adulti e gli insegnanti hanno un accesso limitato allo sviluppo sociale ed intellettuale del minore. La scuola è generalmente l'ambiente dove il mutismo si manifesta in modo più evidente, ma troppo spesso viene confuso con forte timidezza.

La timidezza in realtà è una delle espressioni della paura a media intensità, mentre l'ansia appartiene a quelle di intensità maggiore. Entrambe vanno collocate all'interno dell'amigdala, parte del sistema limbico dove risiede il nostro archivio emozionale, in particolare quello pre-verbale che si è formato tra zero e due anni o addirittura nel periodo fetale. La principale funzione delle emozioni più antiche consiste nel rendere più efficace la reazione dell'individuo a situazioni in cui si rende necessaria una risposta immediata ai fini della sopravvivenza. Nel caso di bambini con MS, situazioni che sollecitano le stesse emozioni provate in tempi più lontani possono innescare risposte simili anche se il pericolo è di minore intensità. In queste situazioni tutto il sistema nervoso si prepara alla difesa e risponde allo stimolo esterno mettendo in atto un blocco dell'apparato muscolare, in particolare irrigidendo le gambe, portando la persona a tenere il capo reclinato e a non alzare mai lo sguardo da terra. Poiché le corde vocali sono anch'esse muscoli, ogni volta che il bambino entra in uno stato di ansia ha luogo un blocco della voce e diventa muto. Purtroppo il bambino che non parla e non trova canali differenti di comunicazione è un individuo che non socializza, che non gioca, che smette di poter essere bambino e questo influenzerà non solo il suo rendimento scolastico, ma tutta la sua vita relazionale ed emotiva. Saper riconoscere i segnali di un possibile MS da parte di un insegnante è importante perché questo permetterà di poter intervenire prima che il mutismo diventi un vero e proprio stile di relazionarsi con il mondo.

Le modalità di intervento sono state, fino a qualche tempo fa, di tipo psicanalitico e psicodinamico. Esse, però, oggi vengono ritenute meno efficaci rispetto ad approcci comportamentali, cognitivi-comportamentali, arteterapeutici. Questi ultimi sono proposti, ad esempio, dal centro clinico e di ricerca S.m.a.i.l.;<sup>10</sup> essi hanno, di particolare, l'accettazione e la condivisione tra emittente e destinatario dello stesso codice non verbale, garantendo la decodifica e la comprensione dei messaggi intercorsi fra loro.

Nel processo creativo il bambino entra in relazione con l'Arteterapista attraverso la trasformazione della materia utilizzando tutti i sensi. Inizialmente è un processo principalmente sensoriale prima ancora che emotivo, poi le sensazioni vengono rielaborate a livello cognitivo.

Le emozioni espresse da bambini con MS possono determinare reazioni di tipo *somatico*, *vegetativo* e *psichico*. Le risposte somatiche possono essere direttamente osservate e consistono

---

<sup>9</sup> F. CAPOZZI-F. MANTI-V. SIRCHIA-F. Piperno, *Il Mutismo Selettivo*, Fioriti, Roma 2012.

<sup>10</sup> Studio S.m.a.i.l (Selective Mutism and Anxiety Italian Lab), <<https://www.korulab.it>>.

nell'arrossire, tremare, sudare, respirare più velocemente. Le risposte vegetative, al contrario, possono essere misurate solo con apparecchiature speciali e consistono in accelerazioni del battito cardiaco, aumento della pressione, alterazioni nella salivazione, nella secrezione da parte delle ghiandole. A livello psicologico si osservano le difficoltà di ragionare in modo logico e critico per affrontare la situazione che si è posta innanzi. Infine, l'esperienza emotiva è costituita non soltanto da aspetti di valutazione della situazione e dalla comparsa di modificazioni corporee, ma è un processo che viene manifestato all'esterno attraverso specifiche espressioni: facciali, vocali, posturali e motorie in generale.

Risulta evidente che il primo obiettivo con bambini con MS non è tanto un intervento sul silenzio per riattivare la comunicazione, ma l'abbassamento dell'ansia. L'Arteterapia diviene quindi quel processo attraverso il quale il bambino si scopre artefice del cambiamento della materia, costruttore di nuove forme sotto lo sguardo accogliente dell'Arteterapista che lo accompagna. In questo processo che avviene nel silenzio, unico spazio di accesso, il bambino è in grado di spingere più in là i suoi limiti, acquisire consapevolezza delle sue competenze e delle sue potenzialità trasformative giocandole nella relazione. Lasciare una traccia su un supporto è una dichiarazione di identità: *"io ci sono e ho qualcosa da dire"*. Linee che danzano e si muovono in uno spazio alla ricerca di un codice iconografico condivisibile per entrare delicatamente in relazione con il mondo, senza timori, con la sicurezza di essere accolti per la loro specificità e non per la diversità.

### 3.2. Arteterapia e Disturbi Specifici dell'Apprendimento

L'abbassamento dell'ansia è una necessità riscontrabile anche nei bambini con diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), per i quali, l'incontro con il codice scritto può trasformarsi in un vero patimento con conseguenti ricadute sull'autostima, sul rendimento scolastico, sulle relazioni interpersonali e in generali sulla vita emotiva.

Sul sito del MIUR è disponibile l'approfondimento statistico relativo agli studenti con DSA nelle scuole statali. I dati si riferiscono all'anno scolastico 2017/2018. Il numero di alunni con DSA sul totale dei frequentanti è costantemente cresciuto ed è passato dallo 0,7% del 2010/2011 al 3,2% del 2017/2018. L'incremento del numero di certificazioni registrato nell'arco degli ultimi quattro anni è notevole: quelle relative alla dislessia sono salite da circa 94 mila a 177 mila, segnando un tasso di crescita del 88,7%; le certificazioni di disgrafia sono passate da 30 mila a 79 mila, con una crescita del 163,4%. Anche il numero di alunni con disortografia certificata è aumentato notevolmente, passando da circa 37 mila a 92 mila (+149,3%; gli alunni con discalculia sono aumentati da 33 mila a poco meno di 87 mila (+160,5%).<sup>11</sup>



Fig. 3 | Laboratorio di Arteterapia in una scuola primaria

<sup>11</sup> MIUR, <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento>>.

L'accesso ai test diagnostici avviene solitamente verso il secondo e terzo anno della scuola primaria. Fino ad allora le difficoltà incontrate dal bambino vengono generalmente imputate a fattori quali problematiche familiari, carenza di stimoli, povertà culturale oppure a demotivazione e poca attenzione. Subito dopo la diagnosi parte l'attività riabilitativa con l'obiettivo di ridurre nel minor tempo possibile il *gap* funzionale presente tra un bambino con DSA e un bambino con normo-apprendimento. Riuscire a fare questo può aiutare il bambino a recuperare il senso di adeguatezza rispetto alle richieste didattiche. Purtroppo però, troppo spesso si affronta la difficoltà solo in modo convenzionale con protocolli precisi, ma non rispondendo al bisogno in modo completo. È necessario dare voce anche alle componenti emotive. È vero che la lettura dei DSA è in gran parte neurobiologica e i familiari sono più disposti ad intervenire sulle competenze strumentali piuttosto che sui bisogni emotivi, ma non tenere conto di questi ultimi rischia di rendere parziale il lavoro riabilitativo.

L'obiettivo di avvicinare il più possibile e in tempi brevi il bambino "diverso" alla "normalità" (concetti quanto mai da definire) è da considerarsi quello principale? Con quale intensità terapeutica e a quale prezzo? Si tratta di avere occhi nuovi e partire dal paradigma che i DSA attengono alle "neurodiversità". Siamo soliti ritenere che un cervello neurotipico sia un cervello normale, mentre quello neurodivergente differisca dalla norma. Il paradigma della neurodiversità prende in considerazione tutto il funzionamento neurocognitivo allo stesso modo; pertanto, le minoranze sono solo variazioni umane naturali e sono autentiche forme di diversità e autoespressione umana piuttosto che patologie. In questo modo Judy Singer,<sup>12</sup> psicologa, sociologa e coniatrice del termine neurodiversità ha ricollocato lo sguardo sulle persone con DSA valorizzando i loro modi atipici di imparare, pensare ed elaborare le informazioni vedendoli come variazioni umane e non disabilità.

Nella varietà degli interventi rivolti ai soggetti con DSA l'Arteterapia rientra fra una di queste all'interno di equipe multidisciplinari per la presa in carico e la cura del bambino rivolgendosi principalmente al potenziamento dell'intelligenza creativa, allo sviluppo delle competenze verbali, alla capacità riflessiva e al sostegno emotivo. Gli interventi possono essere realizzati all'interno degli spazi scolastici con modalità che coinvolgano l'intera classe senza dover riservare l'esperienza all'allievo interessato in spazi esterni. Il *setting* arteterapico si configura così come spazio fisico con regole definite e materiali semplici rassicuranti e contenitivi. Ogni fase si declina come intervento sulle fragilità presenti: *l'attenzione*, la concentrazione, la *percezione* visuo-spaziale, la memoria, la verbalizzazione.

Recenti studi, nel campo delle neuroscienze hanno riscontrato che le cause dei DSA possano risiedere non solo in deficit delle funzioni fonologiche, ma anche di quelle visive e attentive, nello specifico della *via magnocellulare dorsale* (M-D),<sup>13</sup> presenti prima dell'insorgere del disturbo dislessico e come tali sono annoverate tra le sue cause.<sup>14</sup> Questi studi hanno rivoluzionato i soliti programmi riabilitativi che si concentravano esclusivamente sugli aspetti linguistici indicando che, se si interviene allentando la via M-D, le abilità di lettura nei lettori migliorano.

Gli interventi di Arteterapia possono portare un contributo ai nuovi interventi riabilitativi in modo particolare sul recupero delle fragilità visive e attentive. Durante le fasi di creazione di

---

<sup>12</sup> *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*, Amazon Australia Services, Inc., 3 juillet 2016.

<sup>13</sup> La via magnocellulare-dorsale è un complesso di aree cerebrali che permettono la percezione del movimento e la giusta localizzazione degli oggetti nello spazio.

<sup>14</sup> A. FACOETTI et alii, *Auditory and visual automatic attention deficits in developmental dyslexia*. *Cognitive Brain Research*, in «Cognitive Brain Research» 16 (2003) 2, 185-191.

un'opera, il bambino viene coinvolto nel processo di organizzazione spaziale degli elementi formali che compongono l'opera stessa. La creazione artistica, infatti, non è come spesso si pensa libera e istintiva espressione di emozioni e pensieri, ma combinazione precisa ed equilibrata di linee, forme e colori, perché proprio come un testo scritto, possa essere compreso da chi lo osserva, mantenendo la genuinità e originalità del suo creatore. Questo lavoro richiede un'attenzione particolare da parte dell'autore, affinché quanto immaginato, trovi corrispondenza con quanto espresso in forma iconografica e sia mantenuta un'analogia tra le immagini della realtà interna del bambino con quelle della realtà esterna.

### 3.3. Arteterapia e plusdotazione cognitiva

Il terzo contesto, qui sinteticamente accennato, è una realtà poco conosciuta, dentro la quale l'Arteterapia sta muovendo i primi passi la: Plusdotazione cognitiva (*giftedness*) e alto potenziale cognitivo. Uno degli studi più interessanti a riguardo è quello portato avanti dalla Dottoressa-Arteterapista Silvana Castellucchio in collaborazione con il Dipartimento di Scienze del sistema nervoso e del comportamento, Sezione di Psicologia dell'Università di Pavia e il Laboratorio Italiano di ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione (LabTalento).<sup>15</sup>

Ad oggi non esiste ancora una definizione unica di *giftedness* o *apc*; sicuramente uno dei fattori caratterizzanti è il Quoziente di intelligenza (QI) superiore alla media oltre ad abilità verbali molto sviluppate, molteplicità di interessi, forte immaginazione e creatività. Inoltre li caratterizza la preoccupazione e interesse per tematiche sociali e metafisiche a fronte di una impazienza verso sé stessi e verso gli altri, un'accentuata sensibilità e una predisposizione ad annoiarsi facilmente. Questi plurifattori fanno rientrare i bambini o adolescenti *gifted/apc*, all'interno del contesto scolastico, nei Bisogni Educativi Speciali (BES) e nonostante abbiano un livello cognitivo molto alto questo non vuol dire che non incontrino invece difficoltà relazionali con i coetanei, di accettazione del fallimento, del giudizio altrui. L'Arteterapia interviene su bisogni nascosti di queste persone. Primo fra tutti poter avere uno spazio dentro il quale vivere esperienze (ad esempio l'*atelier* di Arteterapia) come una possibilità di interrompere il continuo lavoro cognitivo; un ambiente dove la sospensione del giudizio e l'accettazione dell'errore sono letti come possibilità di cambiamento e crescita personale. Infine un luogo dove incontrare l'Altro attraverso un *medium* non verbale che permetta in primis di abbandonarsi alle sensazioni corporee per poter di conseguenza conoscere meglio le proprie emozioni.

### 3.4. Arteterapia e interculturalità

L'ultimo esempio di scenario nel quale può trovare spazio l'Arteterapia è quello dei progetti interculturali per l'integrazione scolastica di bambini stranieri. Accade ormai sempre più spesso che mediatori culturali siano chiamati nelle scuole e, con gli anni, sia andata a costruirsi una vera e propria pedagogia interculturale fondata sulla valorizzazione delle differenze come ricchezza a cui attingere per la conoscenza reciproca.

Vanno presi in considerazione, però, i possibili sguardi con i quali si osservano e accolgono le realtà migratorie da parte di tutti i soggetti coinvolti: quello esotico, quello scettico e quello critico. Il primo, quello esotico, dal punto di vista del migrante è il curioso interesse per il nuovo

<sup>15</sup> LabTalento - Laboratorio Italiano di Ricerca e Sviluppo del Potenziale, Talento e Plusdotazione, <<http://labtalento.unipv.it/>>.

ambiente in cui si è giunti, mentre per chi accoglie è la curiosità per il nuovo individuo che si affaccia al proprio gruppo sociale. La relazione, comunque, spesso è di scetticismo, diffidenza, dubbio, timore verso il “nuovo” di cui si era sentito parlare senza mai vederlo in faccia. L’atteggiamento per gestire le dinamiche che si sollevano nell’incontro tra le due realtà dovrebbe essere quello critico. La mediazione dovrebbe portare a un accordo che soddisfi le esigenze sia del bambino migrante sia del gruppo classe ricevente senza minare l’identità culturale di nessuna delle due parti per giungere ad una reale integrazione. Diversamente i rischi sono quelli di approdare all’*Assimilazione* (Mimetismo Culturale), nella quale il bambino/adolescente migrante aderisce completamente, o lo si obbliga ad aderire, alla cultura autoctona; all’*Emarginazione* (Deriva Psicossociale) nella quale, persa completamente la propria identità, il bambino/adolescente si isola; la *Separazione* (Conservatorismo) nella quale i soggetti mantengono la propria cultura di origine in un ripiegamento nostalgico. L’obiettivo della pedagogia interculturale è l’*Integrazione* (Meticciamento), il giusto equilibrio tra la cultura di origine e la nuova cultura.

Progetti educativi mirati affrontano l’inserimento scolastico di bambini provenienti da culture e/o territori differenti e propongono di accogliere l’intero universo delle differenze come spazio di confronto con sé stessi e con l’altro diverso da me. Fra gli strumenti che possono essere utilizzati a tale scopo l’Arteterapia occupa un posto di rilievo anche se, in questo contesto, l’espressione “relazione di aiuto” come sostitutiva del termine terapia è quanto mai consigliata. La scuola, infatti, è luogo di apprendimento e relazione, non di terapia e nei progetti interculturali il professionista ha il compito di favorire l’incontro tra le diverse realtà. Il rischio, infatti, è quello che, partendo da facili psicologismi, si interpretino gli elaborati dei bambini come inconfondibili manifestazioni delle loro difficoltà ad integrarsi nel nuovo contesto. Il pericolo è dettato dallo sguardo etnocentrico con il quale si osservano le opere, sempre teso a considerare raggiunto l’obiettivo in base al livello di realismo (capacità di riprodurre in modo figurativo gli oggetti) presente nell’opera; non va dimenticato, invero, quanto il nostro pensiero e giudizio sull’arte siano influenzati dalla cultura Rinascimentale.

Utilizzare il realismo, come strumento di valutazione del raggiungimento degli obiettivi di integrazione è avventato. Le neuroscienze ci insegnano che la nostra percezione visiva non ha nulla di oggettivo, ma è legata alle personali esperienze di vita. Il nostro cervello, infatti, riceve le informazioni-immagini dal mondo esterno e le proietta sulla retina dove inizialmente vengono scomposte in segnali elettrici definendo le linee e i contorni di una forma. Quando questi segnali raggiungono il cervello vengono ricodificati in base alle leggi di organizzazione della *Gestalt* e delle esperienze precedenti, generando l’immagine che percepiamo. Resta però il problema della bidimensionalità perché l’immagine proiettata sulla retina non prende in considerazione la terza dimensione. Nonostante ciò il cervello risolve il problema inserendo due ulteriori fonti di informazioni: l’informazione *bottom-up* e l’informazione *top down*.<sup>16</sup>

Le informazioni *bottom-up* sono governate da regole universali e presenti sin dalla nascita e permettono di ricavare gli elementi cardine di un oggetto (i contorni, gli incroci di linee, i punti). Queste regole vengono utilizzate per riconoscere oggetti, volti, per collocarli nello spazio e permettono agli uomini di estrarre dall’ambiente praticamente tutti la stessa immagine. Con il termine *top-down* invece si intendono le informazioni ricevute dalle funzioni mentali superiori quali: attenzione, associazioni visive, aspettative che vanno a completare i dati necessari per avere una visione globale dell’oggetto. Le informazioni *top-down* inseriscono l’immagine in una dimensione

<sup>16</sup> Cfr. E. R. KANDEL, *Arte e neuroscienze. Le due culture a confronto*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

psicologica personale e quindi si differenziano da soggetto a soggetto. Tornando ai progetti di intercultura gestiti attraverso percorsi d'Arte si dovrà, quindi, tenere in forte considerazione che quando si osserva un'opera di un bambino/adolescente migrante essa deve essere messa in relazione con l'esperienza individuale, con la dimensione sociale di provenienza e con la conoscenza della realtà fisica: non di meno con le persone incontrate, i luoghi visitati, gli incontri fatti, perché i modelli mentali personali non solo illustrano su come ci sentiamo rispetto a una esperienza, ma cambiano anche i risultati oggettivi sull'esperienza stessa.

#### 4. Educazione all'arte e Insegnamento della Religione Cattolica

L'ultima parte è dedicata alle possibili interconnessioni tra l'esperienza artistica, la relazione educativa e l'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC).

Probabilmente la prima domanda da porsi è: verso quale ideale di persona ci volgiamo quando parliamo di formazione dei giovani? Quali sono le qualità che riteniamo fondanti per l'uomo e la donna del futuro? Quali sono le doti che un docente, di qualsiasi disciplina, dovrebbe coltivare? Non a caso don Milani affermava: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola. Sbagliano la domanda, non dovrebbero occuparsi di come bisogna fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter fare scuola».<sup>17</sup>

L'educazione alle arti può dare un contributo per rispondere a tali quesiti se si prende in considerazione che qualità come l'empatia e creatività sono intimamente presenti sia nell'educazione alle arti, sia nell'educazione in generale e dell'IRC. Per comprendere quanto affermato il paragone tra fruitore di un'opera ed educatore calza a pennello. Può tornare utile partire da una dichiarazione di J. Pollock: «Penso che non si debba cercare, ma guardare passivamente, cercare di ricevere quello che il quadro ha da offrirti e non avere un soggetto o una aspettativa preconcreta».<sup>18</sup>

È possibile delineare tre modalità differenti di entrare in relazione. Esiste la figura del “*Rinunciario*”, l'uomo indifferente all'arte che ritiene di non avere gli strumenti e le competenze adeguate per leggere l'opera posta davanti a sé e delega tale attività solo agli addetti al lavoro. L'opera resta soltanto un oggetto il cui utilizzo è il riempimento dello spazio vuoto. Tale dimensione si traduce nella relazione educativa con colui che abdica alla relazione e di fronte all'impossibilità di leggere i linguaggi e le esperienze delle nuove generazioni si attiene strettamente al passaggio di nozioni materializzando e spersonalizzando la persona senza cogliere tutte le opportunità che la relazione può offrire.

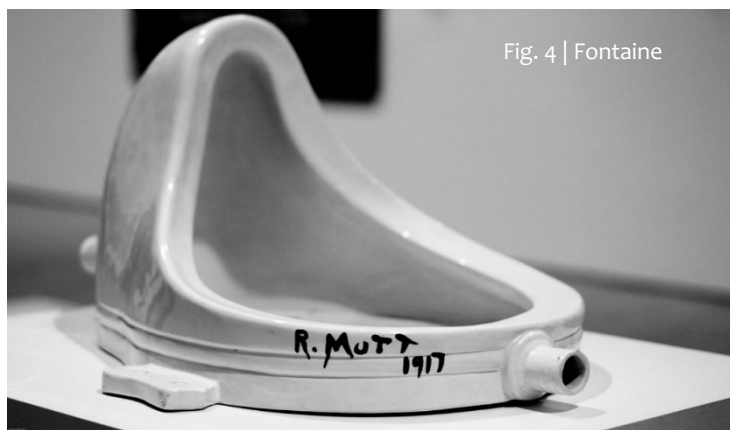
Segue poi il “*Rigido*” che annienta o banalizza l'opera che sta osservando con affermazioni del tipo: «Quello sono capace di farlo anche io!» (chi non l'ha mai pensato almeno una volta?); atteggiamento distaccato e presuntuoso che in realtà nasconde la difficoltà a mettersi in ascolto delle sollecitazioni sollevate dalla visione dell'opera. Per costui la vera arte è esclusivamente quella figurativa e invitato a realizzare un manufatto, nascondendosi dietro un errato concetto di bellezza, rinuncia dichiarando che, non potendo garantire un prodotto di qualità, non conviene nemmeno tentare. È la persona che si camuffa dietro a concetti rigidi di estetica per

<sup>17</sup> L. MILANI, *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, 239.

<sup>18</sup> Intervista rilasciata nel 1951 da Jackson Pollock a William Wright per la stazione radio Sag Harbor. Possibilità di leggerla su LibrArte, <<https://www.librarte.eu/post/jackson-pollock-intervistato-da-william-wright>>.

tenere a bada l'emozione destabilizzante di fronte all'astratto, all'informe, all'irregolare al mistero che si cela nell'opera. Nella relazione educativa si esprime con "l'Impositore"; colui che crede di conoscere che cosa sia giusto per l'altro e si ritiene l'unico depositario di verità. È la persona incapace di cogliere e sviluppare le qualità preesistenti nel ragazzo perché incapace di entrare in relazione empatica, incapace di affiancare l'altro sapendo stare alla giusta distanza.

Infine c'è il "Fruitore", colui che entra in relazione con l'opera e si lascia coinvolgere, attrarre da essa. È colui che resta incuriosito dalle forme compositive, dalla materia utilizzata; non è agganciato a un'idea rigida di Arte, non ritiene degna di tale nome solo quella esposta in pinacoteche o luoghi dedicati ad essa. È la persona aperta allo sconosciuto, al nuovo, a ciò che non si è ancora rivelato. È la persona curiosa che si interroga sulle motivazioni che sottendono la realizzazione dell'opera che osserva. Sa che dietro ad essa c'è sempre un artista e desidera conoscerlo, scoprire il suo codice di comunicazione. È il passaggio dal come è stata realizzata l'opera al perché?



Un classico esempio è la storia della famosa opera di Duchamp del 1917, esibita alla prima esposizione dell'America Society for Independent Artist con lo pseudonimo Mutt. L'artista si presenta con un orinatoio acquistato sul catalogo di una ditta specializzata e dopo averlo capovolto lo intitola «Fontaine». È comprensibile che un oggetto che non può essere altro che un gabinetto rovesciato, al di fuori di uno spazio che lo

qualifichi come opera, necessiti dello sforzo del fruitore per dargli un senso, per ri-definire l'oggetto e attraverso il suo sguardo, le domande che inevitabilmente solleverà non sarà più fruitore passivo davanti all'opera, ma in qualche modo, ri-creatore della stessa.

Questo modo di stare di fronte all'Altro, soggetto od oggetto che sia, si declina nella relazione con il "Liberante" colui che nell'incontro con l'Altro desidera comprendere, capire. È colui che accende un dialogo e nel dialogare con l'Altro ne riconosce l'esistenza come soggetto. L'altro esiste perché io lo vedo e lo riconosco come soggetto diverso da me. È colui che libera il soggetto dal dover rispondere ad aspettative altrui e crea il contesto perché avvenga la liberazione; non agisce direttamente, ma fa sì che il soggetto si liberi. Qui si potrebbe riprendere la metafora socratica della levatrice (*maïa*, da cui *maieutica*) che non genera il figlio, ma aiuta la madre a metterlo al mondo.

Come l'opera esiste perché c'è lo sguardo del fruitore, così nelle relazioni educative-arte-terapeutiche è necessario lo sguardo dell'altro perché possa attivarsi il processo di definizione d'identità dell'io.

Nella Genesi il mondo si dischiude alla vita attraverso lo sguardo di Dio, che rivela l'essenza più intima di ogni cosa e di ogni essere vivente: «E Dio vide che era cosa buona».<sup>19</sup> L'attenzione è posta sulla parola "buona" non bella. Il processo creativo è l'essenza stessa di Dio, il suo modo essere nel mondo. Molteplici sono gli esempi. È emblematico l'episodio di Gesù e l'adultera: «Gesù si chinò e col dito si mise a scrivere in terra. E poiché quelli insistevano, egli alzò il capo e rispose: Chi di voi è senza peccato scagli per primo la pietra contro di lei. Poi si chinò di nuovo e

<sup>19</sup> Gen, c. 1.

continuò a scrivere in terra [...] Udite queste parole, se ne andarono tutti».<sup>20</sup> Che cosa accade? Quattro sono i passaggi che compie Gesù: Accoglie, Contempla, Ferma i Pensieri, Genera. Accoglie il mondo e lo ascolta; lo osserva con atteggiamento curioso di chi vuole scoprire e comprendere. Mentre ascolta si china e scrive: lascia segni e tracce. Dove c'era il nulla, il vuoto, Lui imprime un solco. La terra come tela sulla quale infondere la sua presenza. Poi contempla la realtà esterna a Lui con stupore. Quello stupore definito come «forte sensazione di meraviglia e sorpresa, tale da togliere quasi la capacità di parlare e di agire»,<sup>21</sup> perché è nel silenzio che è possibile creare, tacendo, fermando il rumore della voce, il silenzio come utero della parola. Infine Gesù genera le parole: «Chi di voi è senza peccato, scagli per primo la pietra contro di lei», che porteranno tutti ad allontanarsi perché creano scandalo e imbarazzo. Gli scribi e i farisei sono toccati nel vivo con la loro modalità di relazionarsi che appartiene ai rigidi e agli impositori, persone non in grado di generare, ma solo di giudicare. Gesù «vede» la donna, comprende i suoi bisogni, le sue emozioni; non proietta su di lei alcuna aspettativa se non quella che essa possa divenire pienamente ciò che è chiamata ad essere. Gesù le sta accanto empaticamente e, mettendosi in ascolto dell'Altro diverso da sé, permette alla donna di svincolarsi dai confini della sua biografia dando luogo al parto di una nuova Eva: la donna nuova, ri-generata.

Essere creativi non è una prerogativa che appartiene unicamente al mondo dell'arte, ma è un vero e proprio modo di stare nel mondo, uno stile di vita. Troppo ancorati dall'idea che sia una prerogativa dei bambini, crescendo l'abbandoniamo invece di continuare a nutrirla e riconoscerla come risorsa. Il pediatra e psicanalista Donald Winnicott scrive: «La creatività consiste nel mantenere, nel corso della vita, qualcosa che appartiene all'esperienza infantile, ma che pochi considerano indispensabile: la capacità di creare il mondo».<sup>22</sup> Gli fa eco l'artista tedesco J. Beuys: «I miei oggetti vanno considerati come stimoli per riflettere su come il concetto di scultura si possa estendere a materiali invisibili usati da tutti. Come formiamo e plasmiamo i nostri pensieri? Come plasmiamo e diamo forma al mondo in cui viviamo? La scultura è un processo evolutivo. Ogni persona è un artista!».<sup>23</sup>

Essere creativi è scoprirsi capaci di riorganizzare, ricombinare e ridare significato al nostro modo di stare nel mondo ascoltando come tutto questo risuoni in noi. Se non si vuole essere uomini e donne che si lasciano vivere, non più artefici della propria esistenza è necessario resuscitare il principio creativo presente in ognuno sin dalla nascita. È fondamentale tornare a essere persone creative laddove questa è stata celata da incertezze, paure, ansie e timori, soffocata dall'abitudine e dall'indottrinamento quando da soggetti si diviene oggetti. L'uomo ha bisogno di attingere al suo bambino interiore per recuperare l'innocenza, la gioia, la vivacità, lo stupore e la meraviglia, modalità che possono essere racchiuse sotto la parola *curiosità*. La curiosità come apertura al nuovo è predisposizione all'incontro con l'ignoto, sicuri che quello che si svelerà avrà un senso nel processo di messa in atto dell'opera e di crescita personale.

La curiosità agisce nell'esperienza con *versatilità* avulsa da schemi rigidi o preconetti e diviene presenza piena. La creatività, infatti, è il seme della solidarietà: «Un Samaritano, che era in viaggio, passandogli accanto lo vide e n'ebbe compassione. Gli si fece vicino, gli fasciò le ferite, versandovi olio e vino; poi, caricatolo sopra il suo giumento, lo portò a una locanda e si prese cura di lui. Il giorno seguente, estrasse due denari e li diede all'albergatore, dicendo: Abbi cura di

<sup>20</sup> Gv 8,3-11.

<sup>21</sup> *Stupore*, <<https://www.treccani.it/vocabolario/stupore>>.

<sup>22</sup> D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974, 103 e 123.

<sup>23</sup> J. BEUYS, *Cos'è l'arte?*, Castelvechi, Roma 2015, 15.

lui e ciò che spenderai in più, te lo rifonderò al mio ritorno».<sup>24</sup> Il Samaritano è in viaggio, non è fermo. Egli è in quell'atteggiamento precedentemente definito del "Fruitore". Davanti a un'opera (in questo caso un uomo) si avvicina. Nell'atto di avvicinarsi può vedere l'Altro e la sua curiosità lo porta ad avere un genuino interesse verso l'uomo ferito. Quando gli è prossimo sospende ogni giudizio e con *versatilità* accetta di andare oltre le regole rigide della legge. Si fa *presenza* in un primo momento partecipando pienamente al dolore dell'uomo, in un secondo momento allontanandosi dallo stesso consapevole che solo distaccandosene potrà osservare cosa accade e lasciare che l'opera iniziata da lui trovi compimento.

Durante l'attivazione del processo creativo vi sono due passaggi importanti: la *ricerca* e l'*attesa*. La *ricerca* si occupa principalmente di definire gli obiettivi e valutare se esistano gli strumenti necessari per raggiungerli. È una ricerca che necessita di *versatilità* perché non è detto che gli strumenti disponibili siano quelli solitamente utilizzati ma si renda, invece, necessario rivolgersi altrove. Questa possibilità può generare ansia o rabbia ma, poiché ogni situazione è diversa, differente sarà il modo di affrontarla. Per poter affrontare questo è indispensabile entrare nella dimensione dell'*attesa*. L'*attesa* non esclude la ricerca anzi la spinge fino al limite per poi dilatarsi. Se ne può rintracciare un esempio nell'episodio evangelico della moltiplicazione dei pani.<sup>25</sup> Nicoletta Freti, artista, evidenzia che la creatività è in realtà una co-creazione.<sup>26</sup> Tanto più ci spingiamo verso lo Spirito creativo, tanto più lo Spirito si avvicina a noi. Si può immaginare la fase della ricerca come un movimento verso l'alto, una spinta fino ad arrivare al punto massimo possibile per poi affidarsi, "lasciando fare" il resto a Qualcosa che tende verso di noi e porta la soluzione.

Se si desidera traslare questo pensiero in una esperienza pratica da vivere con i ragazzi è sufficiente fornire loro una tela bianca, pochi colori e chiedere loro di dipingere qualcosa. Poi osservare le loro reazioni. È necessario chiedergli di placare l'ansia e non buttarsi immediatamente sulla prima idea che giunge alla mente. Lentamente la convinzione che si debba avanzare secondo un pensiero logico, prestabilito sfuma e nell'*attesa* scoprono la possibilità che la ragione ceda il passo a qualcosa che inizialmente appare come indistinto, insondabile, informe. In seguito qualcosa, con meraviglia, si manifesterà. L'*attesa* potrebbe essere più lunga del previsto, ma questo vuoto iniziale non deve destabilizzarli, non è un vuoto reale: è uno spazio denso di possibilità. Il vuoto è un vasto oceano gravido di possibilità. È buono suggerirgli di viverlo nel silenzio, altra dimensione del processo creativo. Infatti, perché un'opera, possa prendere forma deve nascere da un momento di profondo *ascolto* che avviene solo nella quiete. Senza il silenzio non è possibile che l'immagine possa svelarsi alla nostra mente. Difficile non scorgere il richiamo al brano: «Quando preghi, entra nella tua camera e, chiusa la porta, prega il Padre tuo nel segreto; e il Padre tuo, che vede nel segreto, ti ricompenserà».<sup>27</sup> Perché il vuoto possa essere fecondo necessita del silenzio. Se l'uomo non crea il vuoto, Dio non avrà spazio per manifestarsi. Un artista spesso ridicolizzato al quale si appiccica la solita battuta: "Tanto lo potevo fare anche io!" è Lucio Fontana con i suoi famosi tagli. Sopra supporti esclusivamente monocromatici e per il resto vuoti, Fontana agisce il taglio. Un gesto, una spaccatura che diviene spazio per fare esperienza dell'Oltre come di una dimensione che si svela (toglie il velo, la tela non c'è più) solo se si crea spazio.

Un ultimo accenno doveroso va fatto all'*errore*, esperienza che chiunque si sia cimentato in sperimentazioni creative ha dovuto attraversare. Un'esperienza che è quotidianità nella vita

<sup>24</sup> Lc 10,33-36.

<sup>25</sup> Mt 14,15-21.

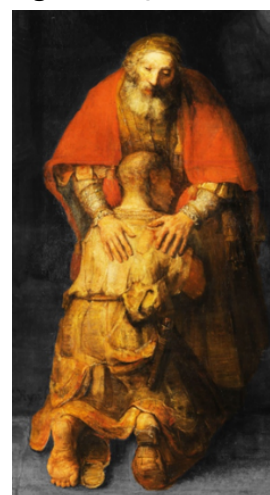
<sup>26</sup> Cfr. N. FRETÌ, *Il respiro dell'arte. Il processo creativo nella ricerca di sé*, Lubrina, Bergamo 2014.

<sup>27</sup> Mt 6,6-7.

scolastica e che nelle ore di IRC può essere ripresa. L'errore (*erróre* dal lat. *error* -oris, der. di *errare* «vagare») è uscire da un percorso prefissato, da un sentiero già tracciato. La sensazione di fallimento che si avverte annienta ogni tentativo di espressione di sé soprattutto se si resta ancorati a una immagine rigida e fredda dell'Arte. Come ci ricorda Joseph Beuys siamo chiamati a fare della nostra vita un'opera d'arte attraverso tentativi e prove, che non escludono la possibilità dell'errore, ma lo contemplanò come possibilità di cambiamento.

La possibilità di commettere errori è quella che ci permette di creare rappresentazioni della realtà che possono essere anche sbagliate, ma che solo se sperimentate attivano il processo di riorganizzazione degli elementi e risignificazione degli stessi generando il nuovo. Se sbagliare è in qualche modo tradire un'idea iniziale, è anche vero che l'errore è lo spazio nel quale riprendere e considerare nuove strade prima escluse. L'errore permette all'artista di fermarsi, osservare, valutare e ripensare se quello sbaglio non possa essere l'anticamera di nuovi percorsi più espressivi, più veri. Accade così anche nel mondo della scienza: fare supposizioni errate fa parte del procedimento scientifico. Il rischio nascosto è quello di essere frenati dal giudizio personale e da quello degli altri per cui si preferisce non partire nemmeno per essere certi di non sbagliare, ma in questo modo si abdica a sé stessi e si rinuncia ad essere ciò che si è chiamati ad essere.

Come non trasferire queste riflessioni sulla parabola del figlio prodigo e del Padre misericordioso.<sup>28</sup> Un figlio erra, vaga e quel viaggio fuori dal seminato lo porta a vergognarsi di sé stesso e a interrogarsi sulla sua identità di figlio. Dice a sé stesso che se fosse rimasto a casa, non fosse partito e non avesse sbagliato ora, come i servi e il fratello, vivrebbe meglio, così torna con l'intenzione di non errare più. Ma è proprio quell'errare che gli farà incontrare sulla soglia di casa il Padre che, perdonandolo, trasforma il perdono in *per-dono*, dono *per*. Nello sguardo del Padre il figlio si ri-crea ritrova sé stesso e la sua identità. Come nell'arte l'esercizio costante e il lavoro sugli sbagli porta a scendere sempre più nel profondo e a definire nuovi processi, così non si cambia per essere perdonati, ma è venendo perdonati che si cambia. Come riconosce Marina Abramović: «Non è la vita che ha cambiato la mia opera, ma è la mia opera che ha cambiato la mia vita, mi sono sentita diversa, pronta a ricominciare e ad imboccare altre strade».<sup>29</sup>



In conclusione la creatività si traduce un pensiero, un concetto in una esperienza che coinvolge l'uomo e la donna in modo totale come epifania di sé. Il processo creativo in fondo è un incontro con le parti più intime e misteriose dell'uomo e della donna. Un dialogo con l'invisibile che viene reso visibile. Lo spazio del possibile, dove anche la paura e l'errore trovano accoglienza e trasformazione; un luogo dove vitalità ed energia danzano insieme, dove la fiducia nel processo di crescita, nel cambiamento trova voce e permette, citando Winnicott, più di ogni altra cosa, di sentire che la vita vale la pena di essere vissuta.

[chiara.salza64@gmail.com](mailto:chiara.salza64@gmail.com) ■

<sup>28</sup> Lc 15,20-32.

<sup>29</sup> M. AKERS, Marina Abramović. *The Artist is present*, DVD, Feltrinelli, Firenze 2012.