

WITHOUT A CURTAIN: THEATRE IN TEACHER EDUCATION BETWEEN BODY, HEART AND MOVEMENT

SENZA SIPARIO. Il teatro nella formazione docenti tra corpo, cuore e movimento

Annarita Bregliozzi¹, Antonella Mariani¹ and Piergiorgio Cini^{1,*}

¹ Istituto Comprensivo “Vincenzo Pagani”, Monterubbiano (FM), Italy; annaritabregliozzi@icpagani.edu.it; antonellamariani@icpagani.edu.it; piergiorgiocini@icpagani.edu.it;

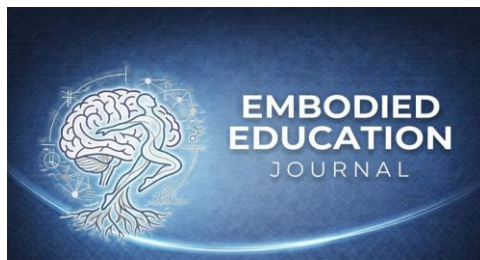
* Corresponding author: Annarita Bregliozzi; annaritabregliozzi@icpagani.edu.it

Abstract: Senza Sipario is a symbolic and physical place that represents the heart of our school, where teacher training has become essential for both professional and personal growth. This approach aims to create learning environments centered on the educational relationship with students. The theater workshop serves as the guiding thread for various activities, all focused on expressing emotions and thoughts through the body, an instrument of communication and meaningful learning. We believe that theater can be a powerful tool for students, and involving teachers in “doing theater together” can promote methodological change, making them the protagonists of an innovative school. For this reason, we have invested in building a conscious educational community that recognizes its potential, fostering networks of collaboration and moments of dialogue. The goal is to value each student’s uniqueness and provide emotional, didactic, and human support. Through tailored pathways, teachers have experienced the importance of emotional intelligence, which helps in making better decisions, building lasting relationships, and creating more meaningful and well-being-oriented learning environments.

Keywords: theatre; education; emotional intelligence; collaboration; growth

Abstract: Senzasipario è un luogo fisico e simbolico che rappresenta il cuore della nostra scuola, nella quale la formazione dei docenti ha acquisito negli ultimi anni un ruolo essenziale nella crescita professionale e umana dei docenti e, di conseguenza nella creazione di ambienti di apprendimento in cui centrale fosse la relazione educativa con studenti e studentesse. In questo contesto, il laboratorio teatrale costituisce il fil rouge tra attività diverse, tutte all’insegna dell’espressione delle emozioni e dei pensieri attraverso il corpo, medium e insieme catalizzatore di apprendimenti realmente significativi. Ciò nasce dalla convinzione che il teatro sia strumento di comunicazione ed espressione per gli studenti, ma anche che offrire ai docenti di tutti gli ordini l’opportunità di “fare teatro insieme” possa promuovere il cambiamento dell’approccio metodologico degli insegnanti, veri “attori in scena” della nuova scuola. C’è bisogno, infatti, di un educatore che sappia mettersi in gioco, che scenda dalla cattedra e che fornisca ad ogni alunno un affiancamento emotivo, didattico e umano. Non è più sostenibile, infatti, una didattica unidirezionale e uniformante che non tenga conto dell’unicità di ogni singolo allievo e delle sue specificità, da conoscere e valorizzare. È per questo che abbiamo investito tempo ed energie innanzitutto nella costruzione di una comunità educante, che abbia coscienza di sé e delle sue potenzialità, facendo rete per unire le sue forze per non lasciare nessuno indietro, favorendo momenti di confronto pubblico-privato che diano centralità alla formazione dei docenti intesa come vero motore del cambiamento, anche attraverso la modalità semiresidenziale. Attraverso percorsi scelti con cura “sartoriale”, i docenti hanno potuto sperimentare quella intelligenza che nasce dalla consapevolezza delle emozioni, che aiuta a prendere le decisioni migliori e permette di instaurare rapporti interpersonali duraturi e, conseguentemente, creare una condizione di BEN-essere che consente di creare contesti di apprendimento significativi.

Parole chiave: formazione; teatro; relazioni; intelligenza emotiva; apprendimento situato



«Bambini e ragazzi hanno il diritto di incontrare docenti aperti, in ricerca, persuasi di ciò che fanno e capaci di mettersi in gioco, perché educare è un mestiere difficile, [...] che si fonda su poche risposte certe e molte domande aperte. [...] Un mestiere artigiano che si affina con la pratica»

F. Lorenzoni, I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica (2014)

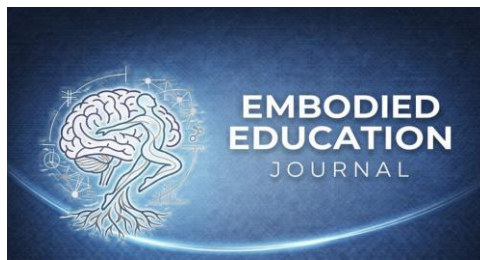
1. Introduzione

Senzasipario è il nome dato all'aula di lettere della scuola secondaria di Pedaso dove tutti gli alunni di tutte le classi del plesso sono coinvolti in un laboratorio teatrale tenuto, in orario curricolare, da un docente esperto, regista e attore teatrale. Senzasipario è un'aula modulare e flessibile in cui, oltre al teatro, gli alunni possono confrontarsi in sfide di debate, lavorare in gruppo, riunirsi e leggere insieme. È uno dei tanti ambienti di apprendimento allestiti grazie ai fondi PNRR, ma non è innovativo per le attrezzature informatiche, che pure sono integrate agli arredi modulari e flessibili, bensì perché consente un approccio laboratoriale integrato alle attività curricolari. Senzasipario è un ambiente pensato per l'espressione corporea, semplice e flessibile negli arredi. Pensato per un teatro povero, basato sull'essere e non sull'apparenza, sulla lealtà dei propositi e non sulla mistificazione, una metafora potente per descrivere un teatro che mira a superare le divisioni tradizionali tra palco e pubblico. Uno spazio inclusivo e partecipativo, in cui la separazione fisica e concettuale tra attori e spettatori venga ridotta o eliminata del tutto. Così anche nella nostra scuola. Senzasipario è un'idea di scuola che stiamo cercando di costruire insieme, docenti e dirigente, genitori e società civile stretta in uno dei primi "Patti di comunità" (I.C. Vincenzo Pagani, 2021) della Regione Marche che, in una società come quella attuale, proiettata verso uno sviluppo considerevole che sempre meno si coniuga ad un progresso reale di valori e di qualità della vita, riconosce al Teatro una funzione essenziale, indispensabile, a patto che divenga mezzo di conoscenza atto a cercare e creare idee e recuperi la sua originaria funzione di assemblea civile, ponendo problemi, sollevando dubbi, facendo da coscienza critica al presente.

Quattro anni fa, il 26 luglio 2021, in piena pandemia, il nostro Istituto ha siglato un'alleanza territoriale tra la scuola, gli enti locali, soggetti del terzo settore e dell'associazionismo in un Patto di comunità contro la dispersione scolastica e per la prevenzione del disagio. Esso ha inizialmente coinvolto numerose associazioni e istituzioni pubbliche e private presenti nell'intero territorio della bassa valle dell'Aso, con l'obiettivo di promuovere e rafforzare la collaborazione tra la scuola e la comunità.

Tale alleanza si è progressivamente consolidata, ampliando la platea degli attori coinvolti e favorendo la fruizione del capitale sociale espresso dal territorio negli ambiti della musica, dell'arte, della creatività, dello sport, dell'educazione alla cittadinanza, della vita collettiva e dell'ambiente (I.C. Vincenzo Pagani, 2021).

Senzasipario è pertanto anche un "luogo" mentale, fisico, emotivo e virtuale di una formazione dei docenti che negli ultimi anni, nell'I.C. Vincenzo Pagani di Monterubbiano, ha puntato sulla consapevolezza di sé e sulle competenze emotive e relazionali, così come sul confronto con altre realtà e lo scambio di buone pratiche, nella consapevolezza che non si dà apprendimento significativo e duraturo se non si "aggancia" a emozioni positive, come tutta la ricerca sulle neuroscienze dimostra chiaramente. E per fare questo abbiamo mandato "a scuola di teatro" anche i docenti.



Non certamente a praticare un teatro inteso semplicemente come "spettacolo", ma un Teatro "trasformativo", che trasforma se stessi e gli altri, senza ricercare il consenso acritico e strumentale e senza abbassare la propria arte (teatro vs spettacolo).

Questo tipo di teatro ha una funzione importante sia nella crescita e nell'espressione dei giovani, ma anche nella formazione dei docenti, in quanto ha la capacità di comunicare, e-mozionare, ossia provocare uno spostamento da uno stato d'animo ad un altro. Se riesce in questi compiti, e li ottempera in modo intelligente e democratico, non rimane chiuso ad una ristretta cerchia di intellettuali, ma diventa realmente arte popolare, capace anche di contrastare il rischio reale di morte che la nostra civiltà sta correndo, in conseguenza alla perdita della memoria (individuale e collettiva).

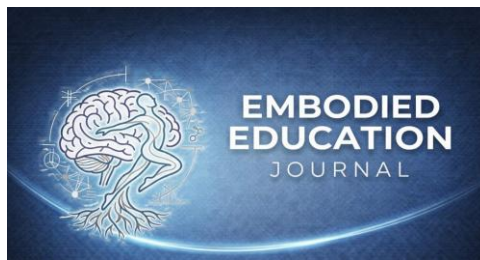
2. Le ragioni di una scelta

Ma perché questa centralità del "fare teatro" nella formazione dei ragazzi e delle ragazze? Perché l'importanza del "teatro" nella formazione dei docenti e nella loro crescita professionale e umana? Innanzitutto va premesso che il laboratorio teatrale nell'I.C. "Vincenzo Pagani" di Monterubbiano costituisce il fil rouge che unisce esperienze diverse, tutte all'insegna dell'espressione delle emozioni e dei pensieri attraverso il corpo, medium e insieme catalizzatore di tutte le esperienze più profonde che accadono a scuola. In questo senso, fare laboratorio teatrale in orario curricolare per TUTTI gli alunni di tutte le classi della scuola secondaria e proporre ai docenti laboratori formativi di teatro nasce da esigenze profonde e dalla volontà di rispondere a un disagio sempre più sentito.

La sfida a cui siamo chiamati noi educatori oggi giorno è molto alta. Ci troviamo in una transizione epocale che sta ridisegnando il paradigma culturale che ha accompagnato finora la nostra esistenza, in un'epoca in cui la dimensione "onlife" (Floridi, 2014) diventa la cifra costitutiva di ogni attimo dell'esistenza personale e collettiva. Per questo c'è bisogno di un educatore che sappia mettersi in gioco, che scenda dalla cattedra e che fornisca ad ogni alunno un affiancamento emotivo, didattico e umano.

Le ricerche sulle neuroscienze degli ultimi trent'anni (Rizzolatti & Sinigaglia, 2005, 2019) hanno dimostrato il ruolo centrale che hanno le emozioni e i sentimenti nei nostri processi di apprendimento rispetto a ciò che si è ascoltato o letto e come i metodi d'insegnamento trasmissivi non siano più così efficaci (o non lo sono mai stati) e non solo. La conoscenza richiede la partecipazione di cervello, corpo ed ambiente, rafforzando l'idea che il pensiero non è "divorziato" dal corpo; ma, come pensiamo, dipende dal tipo di corpo che abbiamo. Per riformulare la celebre massima cartesiana, la scienza oggi ci dice non che "Cogito ergo sum", ma che "Sum, ergo cogito".

E se "sono" sono innanzitutto un corpo, che sente e interagisce nel tempo e nello spazio con altri corpi, umani e naturali, se sono un cuore (cervello limbico, sede delle emozioni n.d.r.), che si emoziona, se sono dunque una mente che pensa essendo "incarnata" (Gomez Paloma, 2013), allora va ripensato profondamente il processo di insegnamento-apprendimento per rispondere anche al profondo disagio che, chi vive nella scuola, ha riscontrato nei bambini e ragazzi negli ultimi anni, anche a causa del proliferare delle tecnologie della comunicazione e della creazione, che hanno avuto anche effetti negativi in termini di mancanza di interesse per le relazioni umane, diminuzione della motivazione, della capacità di concentrazione e di conseguenza degli apprendimenti.



E sicuramente qualcosa si può, anzi si deve fare a livello di innovazione didattica per superare definitivamente il modello unico e spersonalizzante della trasmissione univoca delle conoscenze per costruire, insieme, apprendimenti che siano significativi tenendo conto dell'unicità di ogni singolo allievo, a partire dalla sua conoscenza profonda e autentica da parte dei docenti. Ogni cambiamento ha bisogno di un cambiamento educativo che coinvolga tutti. Un proverbio africano dice che per educare un bambino serve un intero villaggio. Ma dobbiamo costruirlo, questo villaggio, come condizione per educare.

È per questo che, tenendo conto dei fattori esterni imm modificabili (società dell'informazione e della comunicazione virtuale, costante innovazione tecnologica e crescente conflittualità geopolitica e sociale, contesto sociale, familiare, linguistico e culturale dei nostri studenti), il nostro istituto ha individuato nella formazione docenti una delle leve strategiche del cambiamento e della crescita professionale dei docenti e, di conseguenza, del miglioramento degli esiti degli studenti e delle studentesse.

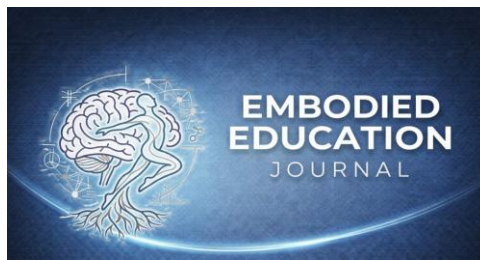
3. La centralità della formazione nello sviluppo professionale dei docenti

Ma che tipo di formazione? Sicuramente, una formazione che investa tutta la comunità professionale dei docenti (e personale scolastico) in modo da creare reti professionali in verticale (tra ordini di scuola e con l'Università) e in orizzontale (tra plessi/comuni diversi di cui si compone il nostro variegato e complesso istituto, ma anche con il coinvolgimento del mondo delle Associazioni e degli Enti locali).

La scuola è infatti una comunità educante di dialogo, di ricerca, di promozione sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni, e pertanto fare rete è molto importante perché le reti territoriali possono mitigare quei fenomeni molto diffusi anche in Italia quali la dispersione scolastica e il fenomeno dei cosiddetti NEET (Neither in Employment or in Education or Training).

A tal proposito, a partire dal 2020, in piena pandemia, grazie al confronto proposto nei collegi di ordine, nei dipartimenti disciplinari e nei consigli di classe, sono stati suscitate occasioni di informazione e confronto da cui è emersa la necessità di dare centralità alla formazione intesa come vero motore del cambiamento, una vera e propria rivoluzione silenziosa, che parte "dal basso". L'idea condivisa dai più è stata agire sulla "variabile" docente e sul suo modo di stare in classe, dando spazio alla dimensione emotiva e relazionale, per avere effetti a cascata su bambini e ragazzi, anche su quelli più fragili, sia per i molteplici Bisogni Educativi Speciali, sia per i contesti socio-economici e linguistici d'origine (dal marzo 2022 la nostra scuola ha accolto un numero consistente di profughi ucraini, residenti in un centro di accoglienza sito in uno dei nostri comuni), ma anche per l'esposizione precoce ai device e l'accesso indiscriminato ai social e alla rete.

A partire da questa considerazione, è stato creato un vero e proprio percorso formativo pluriennale, che si è potuto avvantaggiare anche, dal 2023-24, dei fondi PNRR "FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE ALLA TRANSIZIONE DIGITALE", per dare l'opportunità ai docenti di ripensare il proprio ruolo come "facilitatori" degli apprendimenti, a partire dalla capacità di comprendere come l'apprendimento sia fortemente legato alle emozioni e di promuovere una didattica che integri aspetti emotivi e cognitivi finalizzata al successo formativo degli alunni.



La modalità prescelta è stata quella della formazione, il più possibile in presenza, anche in modalità semiresidenziale, che ha dato la possibilità ai docenti di sperimentare quella intelligenza che nasce dalla consapevolezza delle nostre emozioni e di capire che l'intelligenza emotiva (Goleman, 1995) è quella marcia in più, quel mix di comportamento, sensibilità, abilità sociale che fa prendere le decisioni migliori e permette di instaurare rapporti interpersonali duraturi migliorare le prestazioni attraverso:

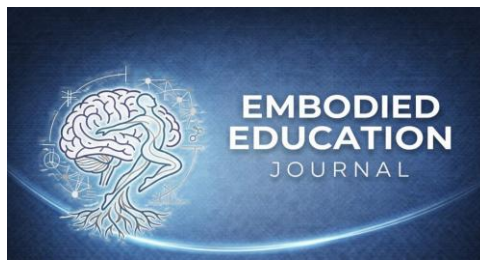
1. attività fatte per capire come a volte si sottovalutano i sensi ma in realtà apprendiamo attraverso tutto il corpo e per capire cosa significhi affidarsi all'altro.
2. attività mirate a lavorare sul proprio corpo per diminuire lo stress, aumentare la resilienza e i livelli di energia e potenziare l'abilità di pensiero
3. attività fatte rafforzare le nostre relazioni e per capire quanto sia difficile mettersi nei panni dell'altro

Spesso infatti ci preoccupiamo di riempire le teste dei nostri ragazzi con nozioni preconfezionate e uguali per tutti ma non è così che si costruiscono quelle competenze indispensabili per vivere, esprimersi, lavorare, essere cittadini in questa società liquida (Bauman, 2006). Servono invece, citando Morin (2000), "teste ben fatte". Gamelli sintetizza bene le intenzioni sottese alla parte esperienziale dei laboratori, quando afferma "Sapere cosa provo attraverso il mio corpo non mi permette solo di capire cosa l'altro prova, bensì soprattutto di generare naturalmente un'effettiva sintonizzazione, di evidenziare e nominare emozioni e sentimenti che informano la relazione con quel particolare bambino, adolescente o adulto che sia". (Gamelli, 2005).

4. Corpo-mente-emozioni nella formazione docenti

Per favorire questa "rivoluzione silenziosa", che riconosca il valore del corpo (Montessori, 1999) e delle emozioni nella strutturazione degli apprendimenti, la formazione dei docenti si è rivolta, negli ultimi anni, più che a "tecniche" o a "saperi disciplinari", alla base di ogni apprendimento significativo: il corpo e le emozioni. In questa prospettiva è significativo il richiamo a Maria Montessori, che ne La scoperta del bambino attribuisce alla mano un ruolo essenziale nell'espressione dell'intelligenza e nello sviluppo cognitivo, sottolineando il legame tra azione, corporeità e costruzione della conoscenza (Montessori, 1999).

Non si può infatti intendere l'apprendimento in termini rigidamente cognitivi, al massimo motivazionali, liquidando le emozioni come aspetti superficiali e ininfluenti, se non addirittura come ostacoli all'apprendimento, quasi come debolezze o qualcosa di cui vergognarsi. Le ricerche degli ultimi trent'anni hanno dimostrato, al contrario, il ruolo centrale che hanno le emozioni (Lucangeli, 2021) nei nostri processi di apprendimento rispetto a ciò che si è ascoltato o letto e come i metodi d'insegnamento trasmissivi non sono più così efficaci (e forse non lo sono mai stati). La conoscenza, pertanto, richiede la partecipazione di cervello, corpo inseriti in un ambiente, rafforzando l'idea che il pensiero non è "divorziato" dal corpo; al contrario, come pensiamo, dipende dal tipo di corpo che abbiamo. Pertanto, non è più sostenibile una didattica univoca e uniformante che non tenga conto dell'unicità di ogni singolo allievo, a partire dalla sua conoscenza profonda e autentica da parte dei docenti.



5. Il docente “attore” della sua trasformazione

"...come i bambini che fanno il giuoco, ci credono e lo vivono come vero"

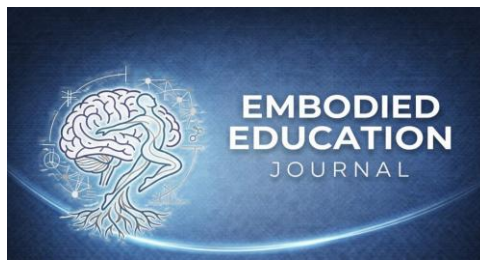
L. Pirandello, I giganti della montagna

Il primo dei percorsi formativi proposti a docenti di ogni ordine e grado, a partire dal 2020-21, è stato un laboratorio teatrale di dizione e presenza scenica. La scelta del teatro, in un anno in cui, dopo il lockdown e la didattica a distanza, ancora si era costretti a stare “distanti un metro” e addirittura si indossavano le mascherine a scuola, alternando una quarantena all’altra, può sembrare alquanto strana, anche perché erano impedito tutte le possibilità di utilizzare teatri e spazi pubblici. Eppure i docenti hanno risposto positivamente, formando un gruppo molto numeroso (più di 30 docenti di scuola infanzia, primaria, secondaria di I grado). Probabilmente avevamo intuito la forza potente di trasformazione e la capacità di mantenere viva la relazione che il teatro consente, la centralità del corpo, lo sguardo, la voce, il con-tatto, così preziosi in un’epoca in cui tutto questo era negato. L’intenzione era quella di consentire di fare un lavoro su di sé per essere più consapevoli delle proprie percezioni, delle proprie ed altrui emozioni, e più efficaci nel saperle esprimere e comunicare nella relazione educativa con i discenti.

Come sostiene Jerzy Grotowski (2017), le condizioni essenziali per la recitazione sono, prima di tutto, stimolare un processo di auto penetrazione che si spinge fino al subconscio, incanalando questo stimolo per il conseguimento della reazione voluta, poi essere in grado di esprimere distintamente questo processo, disciplinarlo e convertirlo in segni ed infine eliminare dal processo creativo le resistenze e gli ostacoli derivanti dal proprio organismo, sia dal punto di vista psichico che fisico. Per questo la tecnica dell’attore è induttiva, di eliminazione. Eugenio Barba (1990) sosteneva che il processo del padroneggiamento delle proprie energie è estremamente lungo: all’inizio, l’attore è come un bambino che impara a camminare e passa da un comportamento quotidiano (frutto della codificazione di una cultura) ad un comportamento extra-quotidiano (in una situazione di rappresentazione); questo passaggio fa scoprire all’attore la propria vita, la propria indipendenza, la propria eloquenza, in un processo di realizzazione di una nuova forma di “cultura”.

Il processo creativo dell’attore (come nell’improvvisazione) da una parte è un lasciarsi andare, un sentirsi libero e sicuro di dire e fare anche le cose più strane, ingiustificate, personali; dall’altra consiste in un’analisi meticolosa, in uno sguardo da sergente che sottopone tutto a un esame freddo, senza sentimento, spietato. Nell’equilibrio fra calore e freddezza, fra ingenuità e disincanto si sviluppa il lavoro creativo dell’attore. Perciò i docenti, se coinvolti in laboratori teatrali, possono vivere un percorso di crescita personale e di conseguenza professionale, migliorando la propria percezione di sé e dell’altro e, di conseguenza, le abilità personali e professionali degli insegnanti: il teatro, di conseguenza, si trasforma inoltre in un vero e proprio approccio didattico che permette di accendere il processo di insegnamento/apprendimento in modo più efficace e coinvolgente. Il teatro, poi, è utile agli insegnanti perché riesce a dare una prospettiva diversa sull’allievo, facendo in modo, grazie a un approccio che parte dal corso, dai sensi, dalle emozioni, che l’insegnamento non sia un mero trasferimento di nozioni, ma soprattutto un’esperienza da far vivere.

Insegnare con il teatro consente di far vivere veramente l’apprendimento sperimentandolo praticamente ed emotivamente. In fondo, vale per tutti noi: ciò che abbiamo vissuto in prima persona e con trasporto è più difficile da dimenticare! Il docente che abbia compreso il potere formativo del teatro ha, in sostanza, due



possibilità: mettere in atto lui stesso le tecniche teatrali per l'apprendimento, specie se lui stesso le conosce bene o le apprende tramite una formazione mirata, oppure coinvolgere un professionista esterno. In questo modo, il teatro entra in classe con tutto il suo potere e, così, esercizi di improvvisazione, interrogazioni in costume scenico, cambi di punti di vista, scrittura di copioni e molto, molto altro diventano accattivanti alternative alle classiche lezioni frontali. Misurandosi con le tecniche di palcoscenico, i docenti riescono a vivere nella pratica il lavoro e il percorso che porta a esibire sé o la propria opera di fronte ad un 'pubblico', a provare sulla propria pelle strategie, successi, fallimenti, ansie e gioie del fare teatro.

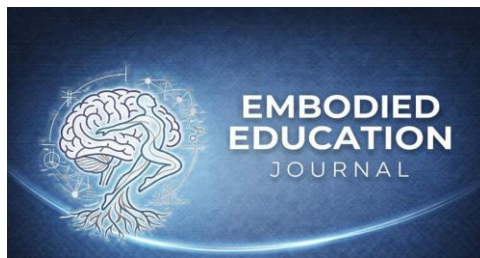
La possibilità di farsi attraversare dall'esperienza del processo artistico dà la possibilità di capire fino in fondo che questo è un processo trasformativo, capace cioè di incidere sulla crescita della persona nel suo complesso, in quanto «tende all'educazione delle diverse facoltà espressive e pre-espressive e alla formazione dei diversi linguaggi che coinvolgono l'azione umana». (Antonacci, Guerra, & Mancino, 2015). Se sosteniamo con Dewey che l'arte sia un'esperienza (Dewey, 2020), non possiamo non ricordare che anche nel suo significato etimologico il termine esperienza «contiene tutto l'impeto avventuroso della ricerca, ma anche l'inevitabile precarietà della certezza dell'esito e la necessità di un impegno forte e totale» (Massone, 2007, p. 51). L'esperienza, in sostanza, essendo al cuore dell'arte come dell'apprendimento, si pone non tanto come trait d'union tra i due, quanto piuttosto come terreno comune in cui i due ambiti possono dialogare e valorizzarsi vicendevolmente. In definitiva, il teatro offre agli insegnanti un'ampia gamma di strumenti per coinvolgere gli studenti, promuovere lo sviluppo personale e accademico e creare un ambiente di apprendimento stimolante e inclusivo.

6. Docenti e studenti a scuola di teatro (teatroeducazione)

Non si tratta, infatti, di fare della professione docente uno "spettacolo", nel senso istrionico del termine, di costruire una recita volta ad ammaliare, costruita per stupire e coinvolgere artificiosamente. Il teatro, al contrario, nella professione docente vuole attingere alla verità profonda di sé stessi, facendo entrare in contatto con le proprie percezioni- e di conseguenza- con quelle degli altri, aiutando a riconoscere le proprie emozioni più profonde, così da cogliere, attraverso sé stessi, quelle dei propri alunni. In questo senso, si nutre di finzione, ma di quella finzione che non significa falsità, quanto piuttosto aiuta ad entrare in contatto con il fondo più profondo di sé stessi, insomma ad essere reale, più reale vero, come succede con l'arte, la poesia, l'immaginazione.

Il teatro è infatti un luogo in cui tutto è finto, ma niente è falso. È un ambiente onesto, perché ci svela a noi stessi, mostrandoci come siamo realmente. Per questo motivo, frequentare il teatro ha un senso profondo: non si tratta di un rituale consolatorio, ma di un'esperienza catartica. È uno specchio davanti al quale possiamo riconoscerci e comprendere meglio la nostra vera natura. Non solo per i docenti, ma anche per i ragazzi e le ragazze il teatro si rivela come uno strumento eccezionale di espressione e formazione, stimolo alla creatività e allo sviluppo delle capacità espressive e comunicative, molto spesso represses; il teatro, grazie alla sua funzione liberatoria e socializzante, riesce ad ottenere risultati significativi in questa direzione. Solo allora si può arrivare allo spettacolo, che assume la valenza della prova, nel senso di mettersi alla prova, affrontando una sfida, insieme, sulle tavole di un palcoscenico.

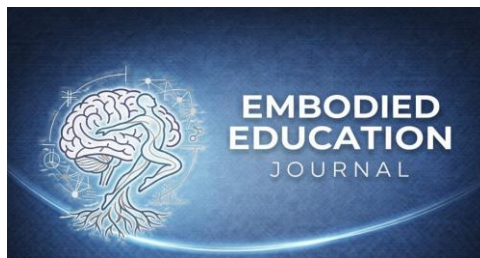
Il teatro applicato all'insegnamento permette:



1. di so-stare con se stessi e con gli altri, consentendo di ascoltarsi e di ascoltare, di guardare e di guardarsi dentro, favorendo l'esplorazione di sé e dell'altro.
2. di entrare in sintonia con gli altri, riconoscendo innanzitutto le proprie emozioni più profonde, per dare voce e attenzione a quelle degli altri
3. di comunicare con maggiore efficacia: l'uso consapevole del linguaggio verbale, non verbale e paraverbale, fanno parte della cassetta degli attrezzi degli insegnanti e contribuiscono a una comunicazione chiara e coerente;
4. di muovere e com- muovere attraverso il coinvolgimento dei docenti nel processo educativo, anche gli studenti sono coinvolti e facilitati nell'apprendimento di concetti complessi se coinvolti attivamente nella lezione anziché come ascoltatori passivi.
5. di sviluppare le abilità comunicative, sia nell'espressione verbale che non verbale, imparando, ad esempio, a parlare chiaramente, ad utilizzare il linguaggio del corpo e a comprendere l'importanza della comunicazione efficace;
6. il potenziamento della fiducia e dell'autostima attraverso il superamento quotidiano di sfide sempre più complesse, che mettono ciascuno, sia esso docente o discente, a confronto con sé stesso e con i propri limiti, da superare ogni giorno con il supporto degli altri;
7. di coltivare l'empatia e la comprensione degli altri: attraverso il teatro, si può imparare a mettersi nei panni di altre persone e a comprendere punti di vista diversi dai propri. Questo può aiutarli a sviluppare empatia e comprensione per gli altri, abilità importanti per la vita sociale e professionale ed è molto utile per imparare a guardare la realtà da diversi punti di vista;
8. di favorire la creatività e il pensiero critico, interpretando i personaggi, analizzando i testi e prendendo decisioni creative sulle loro interpretazioni, il che stimola la loro capacità di pensare in modo critico e innovativo.
9. di favorire l'apprendimento esperienziale sperimentando concetti e emozioni in modo più tangibile e memorabile rispetto all'apprendimento tradizionale basato sui libri di testo.
10. di collaborare e fare lavoro di squadra lavorando insieme per raggiungere un obiettivo comune, sviluppando importanti abilità sociali e di cooperazione;
11. di costruire insieme uno spazio franco in cui, coinvolgendo corpo, mente ed emozioni, si possa attingere al bisogno più vero di ciascuno creando uno spazio di libertà che non si riesce a trovare da nessuna parte, uno spazio in cui le regole ci sono ma possono essere modificate giorno dopo giorno;
12. di apprendere, infine, per tentativi ed errori: il teatro è infatti l'unico posto al mondo in cui è possibile e addirittura richiesto sbagliare.

Quella dell'attore è infatti una tecnica induttiva, di eliminazione, che ha alla sua base la necessità del superamento di quelle 'resistenze' fisiche e psichiche che rendono difficile il processo creativo; per questo è necessario un intenso lavoro di training che parte dalla percezione di sé fino ad arrivare ad attingere alle proprie emozioni più profonde, e alla comprensione di quelle degli altri, in cui ci si specchia e rispecchia.

In questo senso, il training sull'espressione corporea, sulla dizione e la fonetica, sull'uso e l'impostazione vocale, sulle tecniche di improvvisazione e di 'scrittura' del sottotesto, sulle tecniche interpretative, sulle 'regole' di utilizzo di uno spazio scenico non sono meri esercizi di apprendimento di una "tecnica", bensì strategie capaci di predisporre ad affrontare con maggiore coscienza e sicurezza il "palcoscenico" della



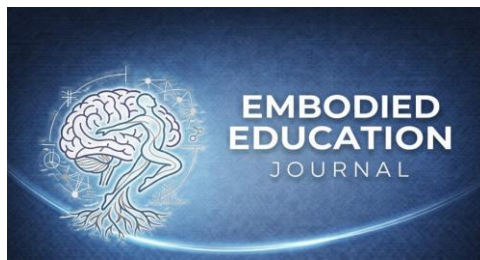
classe, dove i sensi, le emozioni e le azioni sono pre-condizioni perché si possa avviare efficacemente il processo di insegnamento-apprendimento. Il Laboratorio Teatrale prevede sostanzialmente due tipi di intervento: uno riguarda l'acquisizione di tecniche di dizione, fonetica, uso ed impostazione della voce; l'altro l'uso della voce e del corpo in senso espressivo, mediante l'esperienza diretta delle tecniche di palcoscenico, la riflessione sulle problematiche psicologiche e tecniche dell'attore e l'analisi delle tappe intermedie che rendono possibile la messa in scena di uno spettacolo.

In sintesi estrema, i principali esercizi sono i seguenti:

1. Presentazione del corso
2. Respirazione completa
3. Emissione corretta dei suoni
4. Esercizi di articolazione
5. Impostazione ed uso della voce
6. Registri e risuonatori vocali
7. Regole di pronuncia
8. Lettura interpretata
9. Esercizi di mobilizzazione del corpo
10. Elementi di espressione corporea
11. Improvvisazioni gestuali e parlate
12. Scrittura del sottotesto
13. Interpretazione del testo
14. Elementi di drammaturgia
15. Elementi di regia
16. Allestimento di una performance finale

Si capisce allora perché fare teatro a scuola diventa così importante. Innanzitutto, per l'acquisizione o il potenziamento delle conoscenze e delle pratiche relative alle discipline artistiche, il miglioramento del benessere psico-fisico del gruppo o del singolo e dei rapporti dei ragazzi con il territorio e l'inclusione. Tuttavia, afferma Facchinelli «Tremo al pensiero che il laboratorio teatrale diventi una materia come le altre, con registro, voti, supplenti (magari precari!)» (Facchinelli, 2011, p. 130). Con questa battuta Claudio Facchinelli apre un brevissimo discorso sul rapporto fra teatro e curriculum che si auspica diventi «meno schizofrenico» (p. 131). A distanza di più di dieci anni e nonostante la normativa e i dispositivi introdotti, la questione sul posto che il teatro debba avere all'interno del curriculum non solo è ancora aperta, ma pare nel vivo del dibattito.

Continuano ad affrontarsi le due posizioni diverse e contrapposte, individuate da Guerra e Militello nel 2011: «una che riconosce il teatro come strumento di conoscenza in senso lato, e l'altra per cui il teatro sarebbe essenzialmente un'esperienza estetica, creativa, psicomotoria e soprattutto affettiva. La prima pensa al teatro a scuola come ciò che può fornire conoscenze, in particolare testuali e critiche, e competenze, come le abilità di base, e ha a che fare con materie curriculari – quali l'italiano, lingua straniera, educazione artistica o all'immagine, musicale, motoria – in cui si possono definire una serie di obiettivi, sotto-obiettivi e prestazioni, misurabili e valutabili. La seconda riconosce degli obiettivi che, pur essendo definibili, sono



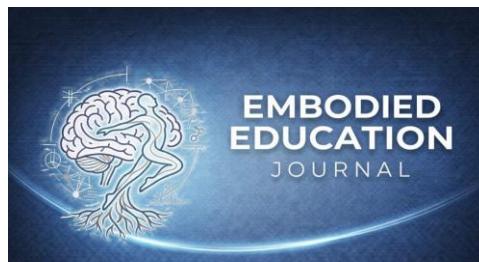
difficilmente valutabili, riconducibili tutt'al più nell'alveo di una alfabetizzazione emotiva o relazionale-sociale-civica» (Guerra & Militello, 2011, p. 42).

7. Dare continuità e ricorsività alla formazione: il piano formativo di istituto (PTOF 2022-25)

Il Piano di formazione di Istituto per il triennio 2022-25, orientato dall'Atto di indirizzo della Dirigente scolastica - che ha da subito posto l'attenzione in modo specifico e speciale alla formazione in servizio dei docenti come volano di crescita professionale, sviluppo della comunità educante, in definitiva, vero motore della formazione di alunne ed alunni, studentesse e studenti - ha dato l'occasione di ripensare i processi di crescita individuale e di team con l'intenzione esplicita di dare centralità a tutte le dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento: mente, cuore, corpo in movimento, per usare una celebre formula del modello educativo DADA-Logica (DADA-Logica, n.d.), che però può descrivere efficacemente l'approccio embodied. Perché non fosse occasionale la formazione, anzi proprio al fine di offrire contingenze rafforzative e nel tempo, il collegio docenti, articolato in dipartimenti disciplinari, gruppi di lavoro ed individuando prima una docente referente di istituto della formazione (aa.ss. 2022-23 e 2023-24) ed infine, grazie al PNRR (D.

M. 66/2023) una vera e propria Comunità di pratiche, ha programmato ed attuato una serie di laboratori di formazione sul campo e di percorsi formativi a partire da quello intitolato "Il Ben-Essere in classe" (a cura di Mind4children, Spin off dell'Università di Padova, con la direzione scientifica della prof.ssa Daniela Lucangeli), che ha avuto al centro la warm cognition con l'obiettivo di far comprendere come l'apprendimento sia fortemente legato alle emozioni e di promuovere una didattica che integri aspetti emotivi e cognitivi finalizzata al benessere degli alunni, coinvolgendo un intero consiglio di una classe prima della secondaria di I grado. A tal fine, individuato un gruppo di confronto in un'altra classe i cui docenti non sono stati coinvolti nella formazione, sono stati somministrati ai due gruppi di ragazzi i test Somministrazione del materiale valutativo (questionari test Amos) prima e dopo la formazione. I risultati sono stati veramente interessanti, in quanto la percezione dell'ansia così come i livelli di motivazione e di autoefficacia equivalenti in origine nei due gruppi di studenti, al termine dell'anno erano sensibilmente cambiati, con un effetto molto positivo sugli alunni i cui docenti avevano lavorato sulla warm cognition, mentre, al contrario, i livelli di ansia nel gruppo di controllo erano aumentati, al diminuire degli altri due fattori.

Dopo questa prima formazione, orientata allo star bene a scuola attraverso la creazione di un ambiente di apprendimento favorevole alla crescita umana e culturale di ragazzi e ragazze, è stato il finanziamento PNRR facente capo alla linea di investimento "Formazione alla transizione digitale del personale scolastico" (DM 66/2023) che ha consentito di approfondire il ruolo dell'intelligenza emotiva nel processo di insegnamento-apprendimento, grazie a due laboratori formativi sul campo, svolti in modalità semiresidenziale su "Intelligenza emotiva e intelligenza artificiale", volti sperimentare quella intelligenza che nasce dalla consapevolezza delle nostre emozioni e di capire che l'intelligenza emotiva è quella marcia in più, quel mix di comportamento, sensibilità, abilità sociale che fa prendere le decisioni migliori e permette di instaurare rapporti interpersonali duraturi migliorare le prestazioni: Dopo questa prima formazione che ha raggiunto 84 docenti in tutto, il progetto formativo di istituto si è orientato più



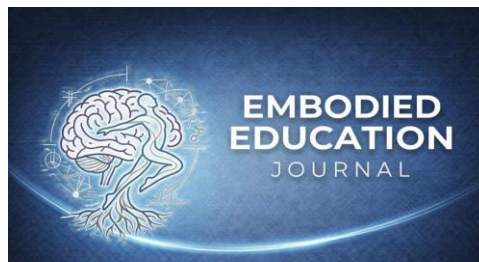
esplicitamente alla formazione ispirata ai principi dell'Embodied cognition design, con una serie di laboratori formativi sul campo, sempre in modalità semiresidenziale, su:

Nel complesso, il corso «Il Ben-essere in classe» ha coinvolto 31 partecipanti; i due laboratori sul campo «Intelligenza emotiva e intelligenza artificiale per costruire ambienti di apprendimento inclusivi» hanno coinvolto rispettivamente 28 e 25 partecipanti, per un totale di 84 docenti.

- A. “Embodied Cognition Design: Pedagogia della possibilità e problem solving. La classe come dispositivo di conoscenza”: si è trattato di una riflessione concreta sulla necessità di promuovere nei ragazzi la partecipazione attiva, il confronto, la collaborazione, per aiutarli a sviluppare le Life skills: attraverso un approccio in cui errori e tentativi di trovare soluzioni caratterizzino la cooperazione tra gli studenti e l'interazione con il docente. A questo percorso, articolato in 2 edizioni, ciascuna da 12 ore, hanno partecipato 13 docenti (1° edizione) e 11 (2° edizione) dei tre ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di I grado).
- B. “Embodied Cognition design in ambienti di apprendimento Onlife”: per poter favorire lo sviluppo delle competenze spendibili nella vita occorre progettare ambienti di apprendimento in grado di promuovere la partecipazione attiva, il confronto, la collaborazione, la sperimentazione, l'indagine, la contestualizzazione dell'esperienza, enfatizzando la dimensione comunitaria e operativa del contesto, offrendo utili spunti applicativi per la progettazione delle attività didattiche. Anche a questi due laboratori la partecipazione è stata importante in termini di numerosità e di interesse, con circa 20 docenti dei tre ordini che hanno partecipato a entrambi i laboratori, sperimentando attività volte a capire come a volte si sottovalutano i sensi ma in realtà apprendiamo attraverso tutto il corpo e per capire cosa significhi affidarsi all'altro; attività mirate a lavorare sul proprio corpo per diminuire lo stress, aumentare la resilienza e i livelli di energia e potenziare l'abilità di pensiero; attività volte a rafforzare le nostre relazioni e per capire quanto sia difficile mettersi nei panni dell'altro. La formazione Embodied cognition design è poi continuata con percorsi formativi a distanza, su tematiche diverse, come i Nuovi framework per l'interazione didattica. Coding, Gamification, Intelligenza Artificiale e, nel prossimo anno scolastico, su Tecnologia e curriculum digitale e su Tecnologia e valutazione scolastica, che aprono all'integrazione del digitale nella dimensione Embodied.

Infine, in continuità con quanto illustrato, la formazione DADA- logica (dada logica finalizzato alla strutturazione di ambienti di apprendimento attivi con il supporto delle strumentazioni tecnologiche), volta a approfondire, dopo l'adesione al modello DADA (didattiche per ambienti disciplinari) nelle scuole secondarie, anche il modello per la scuola primaria basato su esperienze e warm cognition, che si avvale di metodologie attive come l'outdoor education, didattica esperienziale, multisensoriale e metacognitiva con approccio Gestaltico, basato su alcuni postulati, tra cui l'aula – laboratorio come luogo della trasformazione (apprendimento psico-corporeo); la consapevolezza del proprio Sentire; Il tempo dell'apprendimento è «qui e ora».

L'azione (il corpo) genera la cognizione: la mappa cognitiva si costruisce a partire dal movimento, che si basa su cinque caratteristiche: 1. Il movimento come funzionale al processo di apprendimento; 2. La “comunicazione” come fenomeno emergente che nasce dall'Incontro; 3. L'ascolto attraverso l'osservazione fenomenologica e l'attenzione all'Altro (corpo, emozioni, sensazioni, relazioni, ...); 4. La giornata-tipo: dal



precontatto al feedback; 5. La fiducia e lo schema valoriale comune come elementi trasversali della comunità (genitori, docenti, bambini).

E proprio la fiducia è il valore chiave del modello educativo finlandese che, la dirigente e una docente hanno potuto conoscere ed approfondire direttamente ad Helsinki grazie al Programma Erasmus+ che sta consentendo anche a molti docenti e studenti di fare un'esperienza diretta nei sistemi scolastici e nella cultura delle scuole europee e non solo (Bruxelles, Malta, Riga e nel prossimo anno il Lussemburgo), una vera immersione con il corpo e con la mente e le emozioni in un'altra realtà, capace di stimolare una evoluzione e un cambiamento che tenga conto di tutte le dimensioni dell'essere. E naturalmente, il percorso non finisce qui, con nuove e stimolanti esperienze formative già in programma volte ad approfondire e consolidare la formazione già effettuata e di conseguenza favorire un cambiamento il più possibile capillare e convinto.

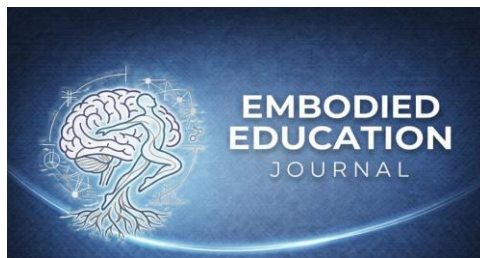
Conclusioni

In conclusione, qual è la nostra esperienza? Che ogniqualvolta un docente si metta in gioco facendosi toccare dalle emozioni della relazione e toccando la parte più profonda, misteriosa ma anche vera dell'io di un alunno, quella emotiva, si avviano dei processi, anche cognitivi e di costruzione dei saperi e della propria identità, che lasciano una traccia positiva nella strutturazione della personalità e nell'acquisizione delle competenze. Non solo le, pur fondamentali, life skills, ma anche competenze logiche ed espressive, comunicative e relazionali, artistiche e di consapevolezza di sé che altrimenti sarebbero mortificate ed atrofizzate. Il tutto attraverso il necessario ed ineludibile medium del corpo, vero catalizzatore di emozioni, cognizioni e relazioni.

Non dimentichiamo che recitare si dice “to play” in lingua inglese, “spielen” in tedesco e “jouer” in francese, con un'evidente analogia con il gioco simbolico dei bambini. Come scrive Pirandello ne *I giganti della montagna*, gli attori fanno «come i bambini che fanno il giuoco, ci credono e lo vivono come vero» (Pirandello, 1937).

References

- Antonacci, F., Guerra, M., & Mancino, E. (2015). *Pratiche e teorie nell'incontro tra educazione e teatro*. In F. Antonacci, M. Guerra, & E. Mancino (Eds.), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro* (pp. 13–25). FrancoAngeli.
- Barba, E. (1990). *Aldilà delle isole galleggianti*. Ubulibri.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Laterza.
- DADA-Logica. (n.d.). *Il modello*. <https://dadalogica.it/il-modello>
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza* (G. Matteucci, Ed.). Aesthetica.
- Facchinelli, C. (2011). *Dramatopedia. Spunti di storia, etica e poetica per il teatro della scuola*. Edizioni Corsare.
- Floridi, L. (Ed.). (2014). *The Onlife Manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo*. Raffaello Cortina Editore.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli.



- Gomez Paloma, F. (2013). Embodied cognitive science. Atti incarnati della didattica. Nuova Cultura.
- Grotowski, J. (2017). Per un teatro povero. Bulzoni.
- Guerra, M., & Militello, R. (2011). Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola. FrancoAngeli.
- I.C. Vincenzo Pagani. (2021). Patto di comunità per il contrasto della povertà educativa, della dispersione scolastica e del fallimento formativo. https://icpagani.edu.it/wp-content/uploads/sites/506/Patto-Educativo-di-comunita-_.pdf
- Lorenzoni, F. (2014). I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica. Sellerio.
- Lucangeli, D. (2021). La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto. Erickson.
- Massone, G. (2007). Il laboratorio come metodo. In C. De Carli (Ed.), Educare attraverso l'arte. Ricerca, formazione, casi di studio (pp. 51–56). Edizioni Gabriele Mazzotta.
- Montessori, M. (1999). La scoperta del bambino. Garzanti.
- Morin, E. (2000). La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Raffaello Cortina Editore.
- Pirandello, L. (1937). I giganti della montagna.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2005). So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Raffaello Cortina Editore.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2019). Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno. Raffaello Cortina Editore.