

# Pedagogia teatrale e mondo-scuola

Per un teatro dell'*ex-ducere*

*Aurora Caporali*

Scopo di questo saggio è presentare un'idea di *pedagogia teatrale*, volta ad evidenziare la necessità, oggi più che mai cogente, dell'impiego del teatro nel contesto educativo della scuola secondaria di I grado: quella offerta è una riflessione, senza pretesa di esaustività, ma con promessa di esercizio di coerenza, volta a guidare la strutturazione di progetti didattico-teatrali articolati ed efficaci. Ci sono numerosi studi relativi alla *pedagogia del teatro*: tra i più recenti, l'esperienza di Mango apparsa nel monografico di «Costellazioni», numero 24, *Teatro e processi pedagogici*, a cui vanno aggiunti l'ultimo volume di Rivoltella *Drammaturgia didattica*, nonché il testo curato da Pontremoli *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*.

In un quadro così incoraggiante e stimolante ci si può muovere non solo in logica ricognitiva, altresì in direzione propositiva, anche interpretando l'indicazione ministeriale della Legge 107/2015 (comma 181) relativa all'educazione teatrale nella scuola.

Il lavoro prenderà le mosse dalla definizione delle necessità didattiche della scuola del terzo millennio e dalle opportunità offerte dall'oggetto-teatro: in ultima battuta, è presentato, attraverso lo schema classico dell'U-DA, un progetto operativo commentato.

*1. Emergenza educativa e opportunità dell'oggetto teatro: perché fare teatro con gli studenti*

Mai come in questo momento storico si avverte l'esigenza di una scuola dell'inclusione, dell'accoglimento e dell'efficacia: declinare con completezza ed esaustività ognuno di questi propositi richiederebbe un esercizio enciclopedico, probabilmente, smisurato. Si è deciso, perciò, di concentrare lo sforzo sul piano pragmatico, cercando di individuare uno scopo (alto, ma non impossibile) ovvero quello di rifondare una comunità, partendo da una classe di scuola.

Quella necessaria, nei tempi occorrenti, è una scuola militante, che, con *gentilezza*, accompagni le nuove generazioni fuori dallo stato di minorità, una scuola che insegni a vivere insieme, ad ascoltare e ascoltarsi.

Per far questo, il teatro, in tutte le sue declinazioni, può essere eletto dispositivo privilegiato, poiché foriero di opportunità di lavoro che investono tutto ciò che riguarda l'esperienza individuale e collettiva: «è utile riflettere sul ruolo che il teatro assume nella scuola. Fare teatro a scuola non può essere altro che un atto educativo nel quale, attraverso la congiunzione di elementi d'espressività, di sensibilità, di azione e di senso, si mette al centro la relazione attraverso l'attitudine ludica più sofisticata dell'essere umano: la mimesi [...]. Trasmettere l'arte del teatro ai bambini e agli adolescenti significa far ritrovare loro quel punto di cognizione tra corpo e spirito, tra sentimento e ragionamento, in grado di dare carne al pensiero e innalzare a riflessione metafisica e metaforica il gesto umano».<sup>1</sup>

Dopo due anni di pandemia, segnati da isolamento sociale, abbandono scolastico e utilizzo poco consapevole, ma spesso indispensabile, di smartphone, tablet e PC, i ragazzi e le ragazze hanno perso punti di riferimento e abilità sociali, intese come interazioni 'in presenza' tra pari: la comunicazione mediata dallo schermo e dalle tastiere ha spesso portato indietro l'orologio interiore della crescita, generando insicurezze e difficoltà di varia natura.

L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e l'Istituto Superiore della Sanità, nel maggio 2022, pubblicano un importante studio, intitolato *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*,<sup>2</sup> che copre un nutrito florilegio di questioni e ambiti d'intervento; in relazione a questo documento, si sono seguite due direttrici specifiche: il tema relativo all'impatto della pandemia su neurosviluppo e salute mentale, nonché l'invito alla prevenzione. Una sezione *ad hoc* è dedicata, peraltro, alla scuola: l'osservazione proposta sottolinea la centralità di *loci* quali la relazione, lo scambio tra pari, più generalmente, in definitiva, la socialità negata, infatti, il testo sollecita fortemente la necessità di porre in essere un'*alleanza educativa*<sup>3</sup> larga e trasversale. Alla voce delle istituzioni si uniscono quelle di medici e studiosi, come Saulle, Minozzi, Amato e Davoli che hanno offerto un approfondimento particolarmente significativo nel loro *Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione*

<sup>1</sup> Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi. Appunti sul teatro di narrazione*, Torino, Edizioni SEB27 2021, pp. 57-58.

<sup>2</sup> *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi. Documento di studio e di proposta*, Roma, Istituto Superiore di Sanità 2022, <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>> (ultima consultazione 24 febbraio 2022).

<sup>3</sup> Ivi, pp. 41-46.

*sistemática della letteratura*, le cui conclusioni, relative al breve periodo, già allarmanti, danno adito a preoccupazione per il lungo termine:<sup>4</sup> l'osservazione registra un aumento degli incidenti domestici e dei traumi cranici per sospetto abuso o violenza; inoltre, i comportamenti correlati alla salute sono peggiorati, con un notevole aumento del tempo trascorso davanti a un pc o tablet e sui *social media* (dalle 2,9 ore fino alle 5,1 in media al giorno), si è notata anche un'apprezzabile riduzione del livello di attività fisica (fino al 64%). Infine, sono stati segnalati disturbi del sonno e aumento del consumo di cibo (in particolare di quello meno sano).

Come si può reagire, nel ruolo di educatori, a tutto questo? Siamo sicuri che, osservando il quadro della realtà attuale, la precedenza, in termini pedagogici, ce l'abbiano la grammatica italiana o l'aritmetica?

I quesiti, naturalmente, sono provocatori, ma è chiaro che tutto il mondo dell'educazione è convocato a gran voce, servono parole e attività nuove, che concorrano alle urgenze recenti e che, al contempo, ottengano anche i risultati didattici necessari: c'è una via per esercitarsi a scrivere e sviluppare, contemporaneamente, la comunicazione interpersonale? C'è un percorso che possa favorire lo sviluppo dell'*intelligenza emotiva*, abbinato a quello delle competenze culturali del caso?

L'attività teatrale, declinata nelle sue varie occorrenze e occasioni, se adeguatamente somministrata e (in seconda battuta) co-operata, potrebbe essere una risposta creativa ed efficace all'istanza di ri-appropriazione di una comunicazione/comunicatività reale e goduta, e dell'esercizio di abilità fondamentali per l'età oggetto di questo lavoro: «non si può fare a meno di notare che la maggior parte delle formazioni teatrali oggi ai vertici delle arti sceniche (io ne seguo soprattutto tre – il Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards, il Théâtre du Radeau e la compagnia Batsheva – ma ne esistono molte altre in tutto il mondo) intrecciano il lavoro di ricerca e produzione artistica con una rilevante laboriosità sociale. Si tratta di “esercizi” nei quali l'idea aristotelica di una formazione creativa alla cittadinanza si coniuga in modi diversi, sempre con la duplice funzione di soddisfare un diffuso bisogno di socialità e al tempo stesso di alimentarlo, proponendo nuove praxis d'interazione. Sulla loro azione in questo senso, che prefigura il rovescio della estetizzazione inaugurata da Aristotele, ho scritto molte pagine, ma chiunque può conoscere meglio

<sup>4</sup> Rosella Saulle, Silvia Minozzi, Laura Amato, Marina Davoli, *Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione sistemática della letteratura*, «Recenti Progressi Medici», CXII (2021), pp. 347-359.

e più direttamente coloro che ho citato e altri attraverso i social media e di persona. Un aspetto stimolante di questa vicenda è che al “nuovo contratto” del teatro con il mondo in movimento corrisponde, da qualche anno, un’attenzione di molte istituzioni sociali per l’applicazione teatrale, a cominciare dalle scuole». <sup>5</sup>

Al centro della prassi didattica sarà da porre (e proporre) il tema delle competenze di vita, nonché l’acquisizione (e/o il potenziamento) di nuovi strumenti atti allo *stare nel mondo* con efficacia, valore e soddisfazione: in questo senso le *soft skills*<sup>6</sup> acquisiscono una posizione centrale. Il documento dell’OMS (1993) *Life skills education in school* già conteneva l’elenco delle abilità personali e relazionali atte a gestire i rapporti tra il singolo e gli altri, ma il più recente *Learning framework* presenta un concetto ulteriore e complesso: la mobilitazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori attraverso il processo di riflessione. In questo documento si pone il focus su creatività, *problem solving*, pensiero critico e comunicazione: quelle individuate sono competenze non cognitive, ma affettive, volitive e relazionali, dunque, nella progettazione degli interventi finalizzati alla formazione delle *soft skills*, occorre focalizzarsi sullo sviluppo delle capacità di autoregolazione dell’apprendimento, di pianificazione e organizzazione.

Gli insegnanti, in questa occorrenza, sono sollecitati a interrogarsi sulle condizioni che preparano ogni alunno a diventare una persona *saggia e prudente*, dotata di *soft skills*: sarà centrale, dunque, dirigere l’osservazione e l’azione verso pratiche che conducano gli allievi e le allieve in direzione di uno sviluppo delle dette competenze, unitamente ad una chiara coscienza della propria identità.

Se è vero che le *life skills* sono competenze essenziali durante tutto il ciclo di vita, è anche vero che è soprattutto durante l’adolescenza che queste abilità hanno bisogno di cura, attenzione e orientamento; questo perché, nei momenti di scelta, le/i giovani poco formate/i possono tendere verso *dipendenze* trasversalmente intese (dagli altri, da sostanze, da dispositivi, etc): il bisogno di conferma della loro identità è il punto d’intersezione, le

<sup>5</sup> Carlo Sini, Antonio Attisani, *La tenda: teatro e conoscenza*, Jakabook, Milano 2021, p.103.

<sup>6</sup> Uno studio essenziale è stato: Alessandra La Marca, *Soft Skills e saggezza a scuola*, Scholé, Brescia 2020, abbondantemente ripreso nella riflessione proposta. Inoltre, per approfondire ed esplorare una prospettiva critica-comparata si suggerisce: Paola Marmocchi, Claudia Dall’Aglia, Michela Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’organizzazione Mondiale della Sanità*, Eickson, Trento 2004 e Jaap Scheerens, Greetje van der Werf, Hester de Boer, *Soft Skills in Education. Putting the evidence in perspective*, Springer, Cham (Switzerland) 2020.

ragazze e i ragazzi vogliono sapere *chi sono* e per scoprirlo devono confrontarsi con figure di riferimento solide e significative. Emerge, dunque, con chiarezza l'importanza di aiutare le allieve e gli allievi ad elaborare un progetto di vita personale, che includa l'aspirazione al bene, un orizzonte di valori interiorizzati e la capacità di critica.

Lo sviluppo delle *soft skills* investe soprattutto l'ambito emotivo, in particolare relativamente a consapevolezza di sé, gestione delle emozioni e autocontrollo: sono queste le competenze che, infatti, consentono all'adolescente di avere maggiore coscienza delle proprie emozioni, dei propri vissuti e dei propri pensieri e che favoriscono, soprattutto, un'evoluzione del soggetto in armonia.

Durante l'adolescenza, alcuni stati emozionali complessi vengono vissuti per la prima volta, mentre altre esperienze acquisiscono nuove sfumature: basti pensare all'enorme investimento emotivo ed affettivo, che gli adolescenti direzionano sulle loro relazioni.

I labirinti dell'universo affettivo e la fluidità con cui le emozioni si trasformano anche in breve tempo rendono gli adolescenti meno preparati alla gestione efficace di questa complessità e, proprio per questa ragione, hanno più bisogno di strumenti per riconoscere e comunicare i propri stati d'animo.

Da quando il concetto di *soft skills* è opportunamente entrato nel mondo della scuola (e nel linguaggio della didattica) ha portato con sé il tema di come i docenti possano fornire supporto e potenziamento efficace in questa direzione;<sup>7</sup> infatti, a volte, viene commesso l'errore di far esercitare lo studente nelle singole abilità costitutive, ma la padronanza di queste singole abilità è poi insufficiente: siccome una persona è definita "competente" quando svolge una serie di attività orientate verso un fine di cui è consapevole, converrà progettare la formazione di una *soft skills*, organizzando un compito globale, la natura complessa del teatro favorirà un allenamento completo e occasioni di sviluppo sinergiche e fruttuose.

Se la comunità-classe la si interpreta come una società in piccolo, orientabile in direzione di buone prassi, volte, prima di tutto, alla salubrità della convivenza e della condivisione, ovvero come una simulazione (neanche

<sup>7</sup> Come opportunamente riportato da Alessandra La Marca, *Soft Skills e saggezza a scuola*, Scholé, Brescia 2020: lo sviluppo delle *soft skills* può essere letto nella prospettiva di una tradizione antica: il concetto di abito si fonda, infatti, su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di una qualità propria della persona che l'acquista attraverso l'esercizio, di seguito e in continuità si pone Tommaso D'Aquino per sviluppare il concetto di virtù, in cui una persona tende ad agire secondo un habitus operandi (e così via): da qui la centralità del tema, che trova riscontro nella cultura attuale, per ininterrotta tradizione.

troppo simulata, quanto più praticata) che consente di sperimentare e sperimentarsi in un ambiente protetto e strutturato *ad hoc*, ecco che sarà fruttuoso applicarvi alcuni dei protocolli già esperiti nel *teatro di comunità*.

Le abilità, apprese e assimilate nella dimensione dell'aula, potranno essere reinvestite successivamente, in contesti diversi, anche e soprattutto, fuori dalla scuola: del resto, l'obiettivo non è forse quello di fare gli studenti *cittadini del mondo*?

La chiave di lettura più interessante è quella di *intelligenza emotiva*,<sup>8</sup> da intendersi, al contempo, come mezzo e come fine: per avviare il processo educativo nella logica dell'*ex ducere*, bisognerà riflettere altresì sul concetto di *identità*, intesa come processo di conquista dell'autonomia a partire da modelli ricevuti, che conduce all'auto-realizzazione.

Le abilità emotive e le disposizioni personali, infatti, giocano un ruolo cruciale anche nelle interazioni sociali: stabilire solide relazioni con i compagni e gli insegnanti favorisce l'adattamento e il *problem solving*. L'adattamento sociale in classe e il rendimento scolastico possono quindi rinforzarsi a vicenda e contribuire alla motivazione degli alunni a impegnarsi nello studio sulla base di relazioni reciproche positive.

Se il focus è l'auto-apprendimento<sup>9</sup> (sorvegliato e orientato) di modelli di riferimento salubri e socialmente efficaci (ovvero economici al benessere del singolo e della comunità), allora il *teatro sociale* può essere una strada assai feconda: spostando l'asse d'interesse da una iper-costruzione 'esterna dal sé', ma imperniata di insanabile protagonismo (tipico della società massificata), ad un io *nel e con* il mondo, si può lavorare in direzione di un accrescimento olistico delle proprie facoltà e risorse interiori, concorrendo ad un benessere che poi, di fatto, diviene collettivo; infatti, «il teatro è l'esperienza più significativa del processo individuale di formazione, in cui sono fondamentali il controllo della dimensione del sé, l'espressione delle emozioni e la capacità di relazione».<sup>10</sup>

Ed è proprio dalla relazione, tra docente e discente, tra pari, tra ragazzo o ragazza e famiglia, che passano gli apprendimenti, sia quelli prettamente culturali, sia quelli sociali.

<sup>8</sup> Cfr. Giacomo Mancini, Elena Trombini, *Intelligenza emotiva. Teoria, ricerca e intervento in contesti psico-educativi*, Clueb, Bologna 2017. Si veda anche Patrizio Paoletti, Tal Dotan Ben-Soussan, *Emotional intelligence, identification, and self-awareness according to the sphere model of consciousness*, «The Science of Emotional Intelligence», XXXI (2021).

<sup>9</sup> Si veda, per approfondire: Francesco Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.

<sup>10</sup> Alessandro Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Torino 2015, p. 67.

Un esercizio di didattica congruo ai tempi occorrenti non può evidentemente limitarsi a trasmettere concetti e nozioni, ma deve promuovere la capacità di relazionarsi all'*altro*: le abilità emotive possono contribuire all'adattamento sociale e scolastico, entrambi gli ambiti richiedono, infatti, la capacità di riconoscere e regolare le emozioni *per facilitare*.

Fare teatro a scuola rappresenta una delle opportunità più efficaci per formare (o meglio, preservare) il così detto *creative thinking*, considerato una delle competenze chiave anche nella stessa Legge 107/2015 che, tra gli infiniti e terribili limiti esibiti, pone però l'accento sull'importanza strategica e il valore educativo della didattica teatrale, introducendo, per la prima volta, una *norma di rango primario* relativa alla didattica del teatro: nel 2016, infatti, il Ministero emana le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*. Tale sensibilità restituisce un dato socio-culturale interessante: la dimensione teatrale è convocata addirittura nel quadro normativo della Pubblica Istruzione e, naturalmente, è delegata al mondo accademico e scolastico l'interpretazione adeguata ed efficace dell'input promulgato.

Le potenzialità dell'attività in aula sono moltissime, certamente l'intelligenza emotiva (come fine e come mezzo) si costituisce chiave di volta, infatti «è ampiamente dimostrato che esiste una forte interazione tra la dimensione emotiva dell'individuo e l'espressione: i processi mentali, i percorsi decisionali e le conseguenti azioni sono influenzati dai nostri stati d'animo»;<sup>11</sup> proprio per questa ragione si rende sempre più importante e cogente una *alfabetizzazione emotionale* volta a valorizzare, nel contesto sociale, ma anche nelle attività individuali, tutte le proprie risorse: «competenza personale e competenza sociale sono le conseguenze importanti di una corretta alfabetizzazione emotiva, tanto del bambino, quanto dell'adulto: l'imparare a conoscere sé stessi e le proprie emozioni, il sapersi autovalutare nell'individuazione di limiti e pregi e l'apprendere ad aver fiducia di sé permettono un progressivo autocontrollo, un'abilità al mutamento e all'innovazione, accrescono la motivazione all'impegno e all'iniziativa; sull'altro versante, l'acquisizione dell'empatia porta a mettersi nei panni altrui e a essere in grado di comprendere l'altro, di promuoverne lo sviluppo a partire anche dalla sua marcata diversità, mentre il possesso delle abilità sociali potenzia la comunicazione, la gestione del conflitto, la costruzione di legami di collaborazione e cooperazione per una ottimizzazione del lavoro personale e "di squadra"». <sup>12</sup>

<sup>11</sup> Ivi, p. 62.

<sup>12</sup> Ivi, pp. 63-64.

Parlando di *teatro sociale*, come opportunamente si legge in *Teatro sociale e di comunità*<sup>13</sup> di Rossi Ghiglione, non si può che fare riferimento a quel teatro *con e per* la comunità, che è un fenomeno, ad oggi, sempre più diffuso: questa specifica pratica vede un coinvolgimento numericamente più consistente nel comparto attoriale, più che nel pubblico, infatti, è praticato nell’ottica del benessere, della crescita individuale e della valorizzazione della relazione. È un teatro *da fare* più che da vedere. Il *teatro sociale* è una pratica messa in atto da un’equipe di professionisti pluri-competenti, atta a coinvolgere gruppi e comunità in rapporto a una loro identità specifica; inoltre, ne promuove l’empowerment personale e sociale attraverso la performance: ha come finalità, dunque, il cambiamento e la creazione di simboli e significati condivisi. Gli ambiti in cui opera il *teatro sociale* sono: scuola, carcere, centri di salute mentale, ospedali, periferie, aziende, contesti in cui si possono rilevare condizioni di disagio, ma non solo. I processi di lavoro teatrale possono essere fra loro molto diversi così come le metodologie e i linguaggi utilizzati: in tutti i casi però il percorso con il gruppo ha come esito una rappresentazione teatrale, il cosiddetto spettacolo, con una tipologia variabile, orientato dalle valutazioni fatte dall’equipe e dagli attori stessi in fase di progettazione.

Se si rintraccia il punto di articolazione tra questa prassi e il *teatro per ragazzi*, meglio detto *teatro per la scuola*, da intendersi come l’insieme delle attività volte ad avvicinare gli studenti e le studentesse a questa modalità espressiva e di lavoro (nuova per la maggior parte di loro), nello scopo pedagogico educativo di fare squadra, imparare a narrarsi e auto-narrarsi, nonché interpretare sé stessi nella micro-società (reale, cioè la scuola) e macro-società (quella simulata), ecco che si riuscirà a intravedere il vantaggio sociale e civile del mezzo drammaturgico anche e soprattutto nel contesto scuola.

L’attività del *teatro per ragazzi* è esposta e formalizzata in numerosi testi che contengono elementi e spunti attuativi pregevoli; tali pubblicazioni sono avvalorate dalla lunga e collaudata esperienza sul campo di eccellenti professionisti come Castiglia, che dal 2019 è docente titolare di “Drammaturgia di relazione. Principi fondamentali del teatro ragazzi” nel Master in “Pedagogia e Teatro” presso l’Università di Bologna. A queste si aggiungono le indagini accademiche di Oliva,<sup>14</sup> ma soprattutto le più

<sup>13</sup> Alessandra Rossi Ghiglione, *Teatro sociale e di comunità*, Dino Audino, Roma 2013.

<sup>14</sup> Si fa particolare riferimento a Gaetano Oliva, *Il teatro nella scuola*, LED, Milano 1999.

recenti di D'Ambrosio<sup>15</sup> e Minoia.<sup>16</sup> Seguendo questo tracciato i docenti di scuola, previo studio della bibliografia proposta, potranno costruire percorsi e progetti adeguati, fondati sulla riflessione accademica e declinati in una prassi sperimentata.

Il teatro è, senza dubbio, *il luogo delle relazioni* e permette un allenamento emotivo, prassico e di parola davvero interessante, l'obiettivo finale, cioè lo spettacolo, diviene la catarsi e il coronamento di un processo evolutivo eccezionale: «Drammaturgia è, nell'ambito del teatro-sociale, l'azione che si occupa del dire "drammatico" della comunità: crea le condizioni perché la comunità possa compiere delle azioni di espressione-comunicazione, raccoglie e sviluppa i diversi linguaggi-esperienze con cui un gruppo/una comunità comunica, [...] li mette in contatto con l'orizzonte storico e simbolico di una più ampia collettività, li compone in un'azione di rappresentazione nei termini di un evento di comunità. E fa tutto questo in un costante dialogo tra poetica individuale e creatività collettiva».<sup>17</sup>

Procedendo su questa linea di ragionamento, si possono approfondire i vantaggi offerti da un teatro che possa accogliere le narrazioni delle allieve/i e che si costituisca esso stesso spazio fisico e mentale per l'elaborazione di un orizzonte comune, basato sul recupero di riferimenti e sull'espressione del sé: «[...] il testo per uno spettacolo di narrazione teatrale ruota intorno a un'idea centrale rigeneratrice, ovvero un'azione emblematica per il testo che si trasforma nella metafora centrale, portatrice del significato dell'intero spettacolo, dove si nasconde il pensiero peculiare dell'autore o dell'autrice».<sup>18</sup> Con queste parole Castiglia pone il focus su *rigenerare* e *significare*, come elementi pedagogici fondamentali volti non solo allo sviluppo di consapevolezza del soggetto, ma alla sua vera e propria crescita.

Il percorso di scrittura che Castiglia promuove è costituito da quattro elementi principali: il nucleo narrativo, quello descrittivo, quello emotivo e, infine, quello poetico; da qui è facile proporre la metafora dei componenti umani (lui stesso parla di *scheletro*, *muscolatura*, *pelle* ed *espressività*),

<sup>15</sup> Si fa particolare riferimento a pubblicazioni quali: Maria D'Ambrosio, *Teatro come pratica pedagogica*, Pensa Multimedia editore, Lecce 2015 e Ead. *Teatro scuola Vedere Fare*, Liguori Editore, Napoli 2019.

<sup>16</sup> Si fa particolare riferimento a Vito Minoia, *Per una pedagogia del teatro. Buone prassi tra vecchie e nuove diversità*, Aracne editrice, Roma 2019.

<sup>17</sup> Alessandra Rossi Ghiglione, *Drammaturgia e teatro sociale. Fondamenti storici e linee metodologiche della scrittura scenica nel lavoro teatrale di comunità*, in Alessandro Pontremoli (a cura di), *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità* cit., p. 175.

<sup>18</sup> Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit., p. 69.

ma se si parlasse di componenti umani euristici? Ecco che potremmo sovrascrivere un ulteriore modello simbolico, parlando di *racconto del sé* (anche in una logica di ri-narrazione), *ricognitivo* (nel senso di cogliere ed elencare tutte le componenti del sé nel movimento del racconto della propria esperienza), *affettivo* (legato all'analisi delle proprie emozioni e delle proprie relazioni), *espressivo-estetico* (cioè quei momenti *poietico* che, attraverso la creazione di un qualcosa di bello ci pone nella condizione di elaborare e comunicare).

Tutto questo fa parte, in definitiva, dell'esperienza teatrale che, anche in una logica cinestetica pratica, esperisce, racconta, comunica e, soprattutto, scopre ed elabora il sé, per sé.

Il teatro è *performance*, quindi, oltre a tutti gli aspetti già posti in luce (benché in imbastitura), l'elemento corporeo è essenziale e si dispone in un rapporto orizzontale con la scrittura e con la parola (almeno per quanto riguarda le esperienze teatrali scolastiche più comuni e qui prese ad esempio: non che non si possa sperimentare anche un teatro di movimento, ma si perderebbe molto in termini di multidisciplinarietà e di occasione espressiva complessa): in questo senso si aggiunge, all'elemento di crescita meta-cognitiva, quello della pratica espressiva e dell'apprendimento mediato e conquistato dal *fare*.

«Di fronte al corpo del narratore si spalancano le porte di un mondo composito, dove le tecniche specifiche della fonetica si fondono con le capacità espressive, i silenzi e i respiri si compenetrano con la precisione delle parole precedentemente pensate [...]. Ma tutto ciò non avrà nulla a che fare con l'esecuzione tecnicamente perfetta di un brano o di un movimento; ha a che fare con l'altro, con quello spirito empatico capace di far diventare vera una frase, di far diventare credibile una pausa, un movimento e un gesto»,<sup>19</sup> quello a cui si ambisce è un esercizio di credibilità, una veridicità plausibile di *stati* che mimano la realtà e che la frequentano con eccezionale potenza euristica.

«Nell'arte della narrazione la materia prima dalla quale nasce il racconto è il corpo e per corpo si intende ogni sua forma comunicativa, dallo sguardo alla voce, dall'espressione del volto al movimento, dal suono onomatopeico al silenzio, al respiro. [...]. Il corpo, voce compresa, partecipa interamente alla narrazione, senza di esso non esisterebbe il racconto»;<sup>20</sup> la dimensione della prassi, dunque, la si raggiunge anche

<sup>19</sup> Ivi, p. 79.

<sup>20</sup> Ivi, p. 81.

nella logica di utilizzo della propria vocalità (attività che, nella scuola secondaria di I grado, si sposa perfettamente con gli obiettivi dell'Educazione musicale), che implica l'acquisizione di cognizione di uno strumento (la voce) assolutamente istintivo; infatti ogni ragazzo parla con i suoi compagni e si esprime attraverso l'apparato fonatorio (spesso anche con onomatopee buffe e "ridicolose"): di questo utilizzo simultaneo e spontaneo si può accogliere e raccogliere una consapevolezza diversa, non solo legata al *cosa* si dice, ma anche al *come*.

Se si ragiona sull'elemento "corpo" *tout court* «è importante capire che il linguaggio espressivo si avvale innanzitutto del corpo e solamente in un secondo momento della parola. Ma con tutte le cose che riguardano le potenzialità espressive dobbiamo porre la nostra attenzione sui segnali inconsapevoli e consapevoli emanati dal nostro atteggiamento generale, sia esso corporeo che vocale. [...]. Il nostro corpo si è plasmato, fin dalle origini, per trasmettere informazioni e ha raffinato un linguaggio comunicativo che si è evoluto nel tempo fino a trasformare la propria materia corporea nella metafora di ciò che si vorrebbe essere o si è».<sup>21</sup>

Queste acquisizioni di senso e di semantica dell'agire non sono più solo suggestioni o raffinate similitudini, ma si posizionano all'interno di accreditati studi accademici, uno per tutti *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*<sup>22</sup> di Manson. Vero è che tra neuroscienza e didattica ci sono, a tutt'oggi, molti livelli di incomunicabilità,<sup>23</sup> ma è ormai assodato che *la parola agita del teatro* è un dispositivo meta-cognitivo, che «si carica di tutto il valore aggiunto che il paraverbale e il non verbale le attribuiscono».<sup>24</sup>

La performance, inoltre, come sottolinea Rivoltella citando Artaud, la si può realmente pensare come *cultura in azione*: «questo comporta di pensare in profondità il significato e la portata del linguaggio. Come suggerisce Pradier: in un certo senso la grammatica di un linguaggio si può considerare come ritmo culturale che coinvolge allo stesso tempo il corpo nella sua interezza un po' come accade nella danza (ascolto/motricità)».<sup>25</sup> In ultima istanza, sempre Rivoltella richiama anche Grotowski e *l'intelligenza del fare* declinata in una logica ancora diversa,

<sup>21</sup> Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit., p. 99.

<sup>22</sup> Cfr. Lucia Manson, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 274-279.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Editrice Moricelliana, Brescia 2021, p. 207.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

ma comunque assai interessante, legata ad una comprensione preventiva, volta ad un movimento significativo, che sia il prodotto della suddetta pre-cognizione: imparare non sarà un *ripetere tout court*, ma un *saper agire*, saper esercitare una competenza.

«L'apprendimento ha un profondo radicamento biologico. Esso implica la capacità di fare previsioni in ottica di utile individuale, si avvale per questo dell'associazione tra fatti ed emozioni, ha a che fare con la sopravvivenza della specie [...]. Apprendiamo con tutto il nostro corpo. Immergendoci nell'esperienza, stando in situazione, imitando il comportamento degli altri. Anche l'elaborazione concettuale di ordine superiore dimostra di avere strette relazioni con il (e provenienza dal) coinvolgimento corporeo»<sup>26</sup>: una scuola che intenda vivere e situarsi nel terzo millennio non può prescindere da un approccio sistemico della formazione, impiegando metodi e pratiche didattiche innovative, per tutte queste ragioni, il teatro e le sue declinazioni, dall'espressione scritta alla prassi, si elegge opportunità eccellente e indispensabile.

## 2. Costruire un'UDA<sup>27</sup>-Teatro

In questa seconda sezione si intende proporre, attraverso il tracciato simbolico dello schema-tipo di un'UDA, un percorso di significati, volto a proporre temi e a sollevare riflessioni relative all'applicazione dell'oggetto-teatro in una classe di scuola. Costruire un'UDA-teatro, che raccolga la sfida proposta nelle prime righe di questo lavoro, non può limitarsi ad una compilazione pedissequa, deve altresì raccogliere tutto ciò che il docente, regista ed esploratore, desidera che avvenga nella sua aula.

Le metodologie didattiche da esercitare possono essere molteplici (come di seguito si segnalerà), dall'apprendimento *peer to peer*, alla *flipped classroom* e così via... Sarà compito dell'insegnante-artigiano comporre e proporre un percorso ad hoc, partendo dagli spunti qui suggeriti.

Nella prefazione al recente *Teatro Scuola Vedere Fare* di D'Ambrosio, Riva sottolinea l'importanza di lavorare sui concetti di teatro e di scuola «per tematizzare e legittimare la 'materialità educativa' come pista epistemologica percorsa sin dalla classicità e oggi emergente come necessità nel

<sup>26</sup> Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit., p. 215.

<sup>27</sup> Si veda, per approfondire: Mario Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2017, <<https://www.udasempliance.it>> (ultima consultazione 24 febbraio 2022).

contemporaneo»<sup>28</sup> e sottolinea, altresì, la rilevanza sociale e la necessità della rigenerazione delle istituzioni educative e formative, che è parte di un progetto ambizioso che coinvolge la materialità e le pratiche dei professionisti dell'educazione. Il testo di D'Ambrosio illustra anche un felice progetto e una poetica pedagogica particolarmente interessanti, affermando che: «il progetto *Teatro Scuola Vedere Fare* è occasione per condividere ed estendere una esperienza locale con quanti si collocano lungo la traiettoria di una pedagogia dell'arte che è sintesi di una necessaria e opportuna unità teoria-prassi, consapevoli di muoversi in senso circolare e multiverso, percorrendo e generando la stratiforme unità riflessione-azione-riflessione, *in process*»:<sup>29</sup> questa assegnazione di valore restituisce l'importanza del porre in opera, di sperimentare sul campo, ciò che, di norma, è oggetto di studio meramente teorico, valorizzando un'esperienza didattica qualitativamente rilevante.

Come sottolinea Giosi,<sup>30</sup> il significato pedagogico del teatro, per la fascia d'età in oggetto, risiede nel promuovere lo sviluppo di competenze e capacità cognitive, emozionali e immaginative fondamentali per lo sviluppo equilibrato e positivo del soggetto, ma può anche tradursi, come mezzo esegetico, dentro la società della comunicazione, nella quale i ragazzi e le ragazze in formazione sono immersi. Esiste una vera e propria competenza interpretativa dello spettatore sollecitata dalla *mise en scène*: tale capacità prevede sia la lettura *tout-court* della performance, sia l'attivazione di una abilità inferenziale che riempie i vuoti e le lacune informazionali. Ogni oggetto che appare sulla scena perde la sua funzione pratica in favore di un senso simbolico; infatti, come suggerisce sempre Giosi, una semplice sedia potrà, se è in scena il Re Lear di Shakespeare, rappresentare un trono reale, magari esprimendo l'idea della detronizzazione a cui andrà incontro, ma potrà anche, in un'opera come *La Tempesta*, simboleggiare una barca in preda ai flutti.

### 2.1 Le/i docenti e il gran teatro dell'insegnamento

Ogni progetto educativo trasmette (o dovrebbe trasmettere) attraverso un atto volontario e intenzionale, un insegnamento efficiente che non

<sup>28</sup> Maria D'Ambrosio, *Teatro Scuola Vedere Fare. Spazi pratiche estetiche per una poetica pedagogica*, Liguori, Napoli 2019, pp. IX-X.

<sup>29</sup> Ivi, p. 5.

<sup>30</sup> Cfr. Marco Giosi, *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*, Anicia, Roma 2012.

può limitarsi ad una somma di informazioni somministrate in maniera più o meno efficace: è necessario un passo in più, ovvero la maturazione (e la conseguente attuazione) di uno sguardo prefigurante, che vede il discente posizionato nel mondo, in un sistema di interconnessioni umane (e anche naturali) dentro cui deve sapersi muovere abilmente, essere rispettato e rispettare.

Una relazione educante qualitativamente valevole è caratterizzata, al contempo, da componenti affettive e sociali: è essenziale per i docenti acquisire la capacità di costruirla, su un piano pedagogicamente fondato e commisurato alle necessità, alle peculiarità del singolo allievo/a, nonché adeguate agli obiettivi dell'intervento educativo.

Come si può, dunque, accedere a questo livello cogente di professionalità? Naturalmente, in prima battuta, attraverso l'*osservazione*:<sup>31</sup> che va intesa come un protocollo scientifico e rigoroso di approccio alla classe ai/ alle singoli/e. Questo non significa, in alcun modo, *farsi un'idea* e conservarla nel tempo, non significa neppure muoversi casualmente tra un'impressione e l'altra: sarà utile, invece, (tra le altre strategie) individuare i comportamenti del ragazzo o della ragazza più significativi (sia in termini positivi (partecipazione, intuizione, lavoro autonomo), che negativi (distrazione, non curanza, dimenticanze, etc.) e registrare quando e come si verificano, così da poter replicare i contesti favorevoli e intervenire su quelli sfavorevoli, tenendo sempre presente che, attraverso l'atto intenzionale di cui si diceva poc'anzi, è il docente a costituirsi attore della relazione educante, ma anche *regista* dell'ambiente educante.

Dall'obiettivo educativo, all'intenzionalità, all'osservazione, alla regia e, ancora, all'intenzionalità: tutte queste indicazioni potrebbero (e dovrebbero) essere applicate ad ogni protocollo didattico, ma se si sceglie di perseguire un progetto teatrale, data la natura del dispositivo, eletto *strumentum ad hoc*, proprio per le sue caratteristiche, si sarà se non favoriti, certamente abbondantemente agevolati in tutte le sfaccettature già elencate.

Tutti i vantaggi dell'oggetto teatrale si concretizzano se la/il docente strutturerà adeguatamente, non solo il proprio esercizio di intenzionalità, ma anche l'agire didattico, interpretando l'*insegnamento come design*.<sup>32</sup>

Quella proposta è un'attività assai bizzarra che, a ben vedere, ricorda

<sup>31</sup> Si vedano, per approfondire: Floriana Falcinelli, Maria Filomia, *La complessità della dimensione osservativa nella formazione dei futuri insegnanti. Riflessioni a partire dall'esperienza di Maria Montessori*, Aracne, Roma, 2020 e Patrizio Paoletti, Antonella Selvaggio, *Osservazione. Quaderni di pedagogia per il terzo millennio*, Edizioni 3P, Perugia 2011.

<sup>32</sup> Cfr. Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit., pp. 199-204.

moltissimo il gioco delle scatole cinesi: infatti si tratta trasportare l'oggetto teatro, integrandolo nei percorsi della varie discipline, con la funzione di potenziarne gli esiti culturali, mettendo in gioco anche tutta la dimensione sociale ed educativa, all'interno di un sistema scolastico che di per sé è già un correlativo oggettivo del teatro stesso. La didattica, infatti, «non “assomiglia” semplicemente al teatro, non intrattiene con esso una relazione di analogia [...]. La didattica è teatro e in quanto teatro ha a che fare con la predisposizione drammaturgica degli elementi che costituiscono la performance: attore, spettatore, luogo, tempo, testo. La didattica è una forma di drammaturgia, *drammaturgia didattica*».<sup>33</sup>

Ragionare in termini di insegnamento-design colloca il docente in una condizione bivalente: se, da un lato, è fondamentale assumere uno sguardo nuovo verso i ragazzi e le loro precipue e specifiche urgenze e potenzialità, altrettanto essenziale risulta la nuova prospettiva d'analisi e prassi didattica, che dovrà prendere le mosse dalla riflessione relativa al significato e al valore della trasmissione culturale.<sup>34</sup>

Fare teatro a scuola, nel senso di *scrivere, agire e “performare”*, non è solo ciò che si propone agli allievi e alle allieve, ma, prima di tutto, può essere uno stile d'insegnamento: il docente sarà l'attore e gli studenti il pubblico da coinvolgere.

In questa *performance di vita*, (in questo caso, infatti, non si simula, ma si vive l'azione, concretizzata nel momento della lezione), si deposita una funzione sociale fondamentale: «iscrivendosi nello spazio del mito e non in quello dell'evasione, il teatro funziona originariamente come un dispositivo di normalizzazione emozionale. Già Aristotele e i suoi commentatori rinascimentali [...] lo avevano capito molto bene cogliendo il senso del meccanismo catartico».<sup>35</sup>

Un testo particolarmente significativo è quello curato da Guerra e Militello, *Tra scuola e teatro*: il volume parte dagli esiti del progetto *Educarte-I linguaggi delle arti performative*, condotto dall'Università Milano-Bicocca e dalla Fondazione Scuole Civiche di Milano; la pubblicazione illustra le caratteristiche e le condizioni attuative di questa lunga esperienza laboratoriale (5 anni). Le autrici offrono un manuale di buone prassi basate sul *fare*, che diviene il dispositivo privilegiato per un esito significativo del percorso formativo. Di particolare interesse sono le sezioni *La formazione*

<sup>33</sup> Ivi, p. 238.

<sup>34</sup> Cfr. Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit., pp. 217-222.

<sup>35</sup> Ivi, p. 208.

*teatrale degli insegnati e La formazione di un esperto di pratiche laboratoristi artistico-performative*, dedicate all'inquadramento dell'attività del docente e dell'esperto eventualmente coinvolto nel progetto.

Il docente che decide di porre in essere il percorso di un'UDA teatrale, deve essere, per ovvie ragioni, competente e preparato; sarà importante formarsi *ad hoc*, per far questo si suggerisce, in nota,<sup>36</sup> una bibliografia antologica.

## 2.2 Destinatari e destinatarie (ovvero: la pratica dell'osservazione).

Quella dei *destinatari* e delle *destinatari* comprare tra le prime voci di ogni UDA, la sua compilazione sembra assai banale, qualcosa tipo "gli alunni della classe III A", invece, se ci si sofferma a riflettere è l'elemento più complesso da registrare, nonché la questione che richiede più lavoro preliminare, è in questa sede, infatti, che va esercitata quell'*osservazione* pre-didattica, volta a formulare una proposta pesata sul gruppo-classe.

Non si intende, naturalmente, proporre di compilare un trattato riassuntivo delle osservazioni svolte (o che andrebbero svolte), ma sollecitare affinché ci si soffermi sulla domanda *a chi è rivolto il progetto?*

Maria Montessori ha fatto dell'osservazione una scienza applicata al contesto educativo, la sua attività di ricerca ci offre un grande vantaggio, ovvero quello di poter mettere in atto una serie di azioni mirate che avvantaggiano gli studenti di tutte le età: «Per osservare bisogna essere iniziati: e questo è il vero avviamento alla scienza. Perché se i fenomeni non si vedono è come se non esistessero: invece l'anima dello scienziato è tutta fatta di un appassionato interesse a ciò che vede. Chi si è iniziato a vedere, comincia a interessarsi: e tale interesse è la forza motrice che crea lo spirito dello scienziato».<sup>37</sup>

<sup>36</sup> È qui riassunta, per sommi capi per gli aspetti teorico-prassici di autori d'Accademia: Alessandro Pontremoli, *Itinerari di educazione teatrale nella scuola media*, «Scuola e didattica», XXX, 10, 1985, pp. 49-63. Maria Buccolo, Silvia Mongili, Elisabetta Tonon (a cura di), *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2012. Maria D'Ambrosio, *Teatro come pratica pedagogica*, Pensa, Lecce 2015. Alessandro Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità* cit. Monica Guerra, Rita Militello, *Tra scuole e teatro*, Franco Angeli, Milano 2017. Vito Minoia, *Per una pedagogia del teatro*, MensCorpus, Roma 2018. Maria D'Ambrosio, *Teatro scuola vedere fare*, Liguori Editore, Napoli 2019. Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit. È qui riassunta, per sommi capi per aspetti teorico-prassici di operatori del settore: Fabrizio Cassanelli, Guido Castiglia, *Il teatro del fare* cit., 2012. Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit.

<sup>37</sup> Maria Montessori, *Lautoeducazione*, Garzanti, Milano 1962, p. 116.

### 2.3 La scelta del titolo (ovvero: un esercizio di democrazia)

L'occasione della scelta del titolo, benché proposta in tutte le UDA tra le voci iniziali, si configura in realtà come un'importante opportunità di condivisione e di esercizio alla collaborazione: il docente può proporre alla classe un'attività collettiva, simile alle elezioni, dove, singolarmente o in gruppo, si sperimentano le fasi di ideazione, proposta, sostenimento e votazione.

L'attività, programmata e orientata, secondo le tecniche del *dibattito*<sup>37</sup> avrà il vantaggio di far sentire i ragazzi e le ragazze parte integrante del percorso sin da subito e, soprattutto, allenerà *soft skills* quali: comunicazione, capacità di relazione, ricerca, flessibilità e *problem solving*.

Dedicare un laboratorio di *dibattito* (*debate*) alla scelta del titolo dello spettacolo è fondamentale, poiché l'impiego di questa specifica metodologia didattica sviluppa abilità trasversali importanti, infatti, consente agli studenti e alle studentesse di affrontare temi raramente toccati nella quotidianità e favorisce tanto l'apprendimento cooperativo, quanto la relazione in classe, il docente sarà il giudice della contrattazione, ma il suo compito principale è quello di regista, di orientatore.

Il *dibattito* richiede, per essere svolto adeguatamente, un'ampia e accurata ricerca e analisi del materiale, ma le informazioni raccolte non possono essere esposte senza il rispetto delle regole del discorso (che andranno opportunamente indicate e spiegate dal/dalla docente). Le dette regole, se da una parte riducono in parte la creatività, garantiscono, però, che il dibattito risulti comprensibile ed efficace: il *debate* esercita e riveste quelle funzioni sociali, epistemologiche ed etiche che più lo caratterizzano. La dimensione creativa verrà esercitata nel momento successivo: quello della drammaturgia vera e propria.

### 2.4 Compiti e prodotti finali (ovvero: il patto educativo)

Scopo dell'UDA è quello di fornire un percorso guidato ai ragazzi e alle ragazze, che dovranno sperimentare la drammaturgia, la sceneggiatura e/o la messa in scena di un testo d'autore o di fantasia: percorso guidato,

<sup>37</sup> Per approfondire: Lorenza Alessandri, *Il debate e la didattica: un laboratorio di democrazia. Riflessioni sulla scuola*, Blonk, Pavia 2021. Christopher Sanchez, Elena Tornaghi, *Il debate nelle scuole*, Pearson, Milano 2018. William A. Corsaro, *Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools*, «*Sociology of Education*», 67, 1, 1994, pp. 1-26. Manuele De Conti, Matteo Giangrande, *Le regole nel dibattito. Il debate come metodo didattico*, <<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/debate-metodo-didattico/organizzare-discorso.html>> (ultima consultazione 24 febbraio 2022).

ma non imposto o somministrato; infatti, è fondamentale che allievi e allieve partecipino, esercitando autonomia e proposte, è essenziale stabilire e strutturare un accordo, una concertazione (naturalmente orientata dal docente) che faccia dell'obiettivo finale uno scopo condiviso: si inizia così a stringere il patto educativo.

L'elemento più rilevante di questo accordo tra docente-discente è l'autonomia che il secondo sentirà di aver ricevuto dal primo, ma tale libertà di azione non è il frutto di improvvisazione, infatti, non bisogna mai dimenticare *la regia* dell'educatore: se l'autogestione, in cui lo studente si sente di operare, non risulterà opportunamente organizzata, il rischio in cui è facile incorrere è quello di una performance deludente, soprattutto per lo studente che rimarrà fortemente sfiduciato, con la sensazione di aver 'fallito' la prova assegnatagli. In questa logica, stabilito l'accordo e perimetrati gli obiettivi, l'educatore può assumere uno *sguardo semantico*,<sup>38</sup> in forza del fatto che «il teatro è un'arte complessa, dove tutti gli elementi che la compongono (senso, parola, gestualità, musica, immagini, suoni, espressività, ritmi, tempi e silenzi) devono convergere con coerenza verso l'unico obiettivo naturale: raccontare la realtà attraverso la metafora»:<sup>39</sup> assumere questa angolazione permetterà di verificare se il concetto/valore, scelto di comune accordo durante lo stringimento del sodalizio, viene trasmesso attraverso le modalità più opportune.

Per accordarsi in direzione di una *drammaturgia collettiva* (che sia una riscrittura di un testo, oppure una produzione nuova), è fondamentale concertare, insieme al gruppo classe, il tema da mettere in scena: ecco il delicato e prezioso momento d'avvio di tutto il percorso di crescita afferito all'esperienza teatrale, poiché in questa occasione si manifesta la prima assunzione di responsabilità. La selezione del contenuto (o dei contenuti) è connotata da valore quasi terapeutico, certamente catartico: c'è una questione comune e aperta al centro dell'attenzione corale, c'è un'idea da sviluppare, curare e, soprattutto, da attraversare, si compone, sul piano estetico-percettivo, un orizzonte condiviso da scrutare e oltrepassare.

Si risolve, dunque, nella sede dell'auto-espressione, l'occorrenza della coralità, esperienza fruttuosa e valevole solo se il docente assumerà le vesti di mediatore di risorse formali, abdicando al protagonismo dei propri contenuti.

Per organizzare la prassi scrittoria *tout court* e i materiali di lavoro per la classe, si rilevano particolarmente efficaci: Andreoli, *Lezioni di scrittura*

<sup>38</sup> Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit., pp. 58-60.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

teatrale; Gooch, *Scrivere per il teatro. L'idea iniziale, la stesura, la revisione del testo* e Hatcher, *Scrivere per il teatro. Teoria, tecnica ed esercizi*.<sup>40</sup>

2.5 *Competenze mirate, conoscenze e abilità (ovvero: cosa si decide di potenziare successivamente all'osservazione)*

L'osservazione, come azione intenzionale e pre-didattica, consente al docente di attivare ed esercitare la propria creatività professionale: è necessario, a questo punto di progettazione, iniziare a disegnare il progetto per la classe e per i singoli, sperimentando quell'attività di *design* così essenziale.

Ciò che si richiede all'educatore, in questa sede, è di formalizzare gli scopi pragmatici sia in termini di conoscenze che di abilità (comunicazione nella madrelingua o in una lingua straniera laddove il teatro fosse in lingua diversa da quella d'origine, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, etc.), i puntelli metodologici sono la *differenziazione* e la *personalizzazione*: il dispositivo teatrale, che vede come scopo ultimo la performance, offre una vasta gamma di ruoli, consentendo di distribuire ruoli e mansioni senza che nessuno resti in disparte (possiamo individuare, infatti, almeno 27 attività utili all'allestimento teatrale (Attore teatrale, Attrezzista o trovarobe, Burattinaio/marionettista/puparo, Capocomico, Coreografo, Costumista, Direttore artistico, Direttore del casting, Direttore di scena, Drammaturgo, Impresario, Insegnante di teatro, Librettista, Macchinista teatrale, Maschera, Mimo, Pittore di scena, Produttore, Regista, Sartoria, Scenografo, Scenotecnico, Suggestore, Tecnico del suono e delle luci, Teorico del teatro, Truccatore).

Attribuire a ciascun ragazzo/a un ruolo significa proporre una sfida, che dovrà necessariamente registrare un successo, per la fascia d'età di cui si sta parlando, infatti, sarà fondamentale lavorare in direzione di una *self-efficacy*,<sup>41</sup> ovvero costruire la consapevolezza di essere in grado di affrontare e risolvere attivamente la sfida educativa.<sup>42</sup>

<sup>40</sup> Lajos Egri, *L'arte della scrittura drammaturgica*, Audino, Roma 2003; Jeffrey Hatcher, *Scrivere per il teatro. Teoria, tecnica ed esercizi*, Audino, Roma 2004; Steve Gooch, *Scrivere per il teatro. L'idea iniziale, la stesura, la revisione del testo*, Gremese, Roma 2018; Marco Andreoli, *Lezioni di scrittura teatrale*, Audino, Roma 2021.

<sup>41</sup> Si veda per approfondire: Timothy Seifert, *Understanding student motivation*, «Educational research», XLVI, 2 (2004), pp. 137-149.

<sup>42</sup> Cfr. Leo B. Hendry, Marion Kloep, *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 48-49.

2.6 *Discipline coinvolte (ovvero: obiettivi ‘cosmici’), tempi di realizzazione (ovvero: uno studio di fattibilità e di opportunità), fasi del lavoro (ovvero: un lavoro di concerto del corpo docente e di messa in opera), risorse a disposizione e strumenti (ovvero: team building del corpo docente) e metodologia (ovvero: la selezione esatta delle azioni del docente/dei docenti)*

L'attività teatrale favorisce la collaborazione tra molte discipline,<sup>43</sup> organizzare opportunamente l'attività consentirà sicuramente il buon esito del progetto in termini pratici, ma il lavoro concertato di più discipline favorirà anche un'acquisizione superiore, ovvero l'occasione di concepire il sapere come olistico, oppure, per dirla con Maria Montessori, *cosmico*.

Il principio dell'educazione cosmica non è una procedura standardizzata, ma un insieme di intuizioni volte a stimolare l'autonomia e l'interesse, il tutto subordinato all'applicazione di un metodo scientifico che prevede (come già esposto) l'osservazione come prima e ultima attività.

Con l'educazione cosmica Maria Montessori afferma che educare significa alimentare la curiosità degli allievi e delle allieve, orientandoli in un processo autonomo e libero di ricerca della verità.<sup>44</sup> L'attività teatrale consente di mettere in gioco il cosmo delle prassi e quello della cultura e, per definizione, è costituito e costitutivo di ricerca e mimesi della verità.

La programmazione è essenziale, concertare il *cosa* inserire e la sua fattibilità è certamente il compito più arduo del corpo docente, ma, allo stesso tempo, costituisce un'occasione eccellente di *team building* e di formazione personale; infatti, come scrive Maria D'Ambrosio: «progettare *Teatro Scuola Vedere Fare* significa di volta in volta individuare le soluzioni possibili, spingersi oltre i limiti che sembrerebbero posti dalle griglie normative e organizzative della Scuola, consapevoli che un *percorso completo di formazione per docenti e bambini* deve pur trovare *tempi e orari* adatti per essere una consistente *opportunità di crescita personale, culturale e professionale*».<sup>45</sup>

Per far questo, è essenziale tenere bene in conto *i contenuti*, infatti, «la configurazione di un laboratorio teatrale si realizza a partire da alcuni elementi *il tempo* [...], *l'obiettivo* [...], *lo spazio* [...] e le *mutazioni*. La mutazione personale, dovuta ad un percorso educativo, oltre ad aggiungere toglie,

<sup>43</sup> Tra gli altri, di grande interesse è Stefano Oliva, *Didattica interdisciplinare e integrazione tra cultura umanistica e sapere scientifico. La piattaforma DISF Educational per le Scuole secondarie di secondo grado*, «QuaderniCIRD», XXIII (2022), pp. 25-39

<sup>44</sup> Cfr. Maria Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2018.

<sup>45</sup> Maria D'Ambrosio, *Teatro Scuola Vedere Fare. Spazi pratiche estetiche per una poetica pedagogica*, Liguori Editore, Napoli 2019, p. 73.

perché una mutazione comporta il lasciare una forma precedente per far emergere nuovi comportamenti cognitivi, comportamentali, affettivi». <sup>46</sup>

Tra gli obiettivi che si possono perseguire, uno davvero cogente è quello dell'educazione al gesto e al riconoscimento delle emozioni attraverso strumenti che attingano al quotidiano, molto vicine al mondo dei ragazzi e delle ragazze coinvolte: in questa sede bisognerà favorire l'interazione sociale attraverso il processo creativo, per aumentare le capacità di ascolto e di interazione del singolo con il gruppo classe.

### 2.7 Valutazione (ovvero: autovalutazione e osservazioni ex-post e il bilancio)

Gli aspetti da considerare sono molteplici (Valutazione del prodotto, Valutazione individuale per singola disciplina, Valutazione della condotta, Osservazioni sistematiche sulla partecipazione alle conversazioni, Capacità a leggere dando la corretta intonazione, Capacità di drammatizzazione gestuale e mimica, Capacità di rappresentazione grafico-pittorica, Capacità di rispetto delle regole di convivenza, Componenti emotive), ma la valutazione non si improvvisa, bensì va programmata in ogni sua parte: prendendo le mosse dagli obiettivi di apprendimento precedentemente formalizzati, bisognerà strutturare un piano di valutazione (possibilmente sul singolo allievo) che superi il sistema delle abilità per approdare a quello delle competenze. In questo percorso andrà inserito l'importantissima attività dell'*autovalutazione*:<sup>47</sup> ciascun allievo e ciascuna allieva avrà a disposizione una tabella (messa a punto dal consiglio di classe) dove registrerà i propri progressi e le proprie consapevolezze; tale attività potrà essere sviluppata nel luogo non luogo del confronto tra pari.<sup>48</sup>

Questa tipologia di revisione costituisce un'alternativa alla tradizionale valutazione dell'apprendimento e propone un modello che la considera come un passo nel percorso di crescita: rendendosi reciprocamente consapevoli, le studentesse e gli studenti divengono modelli gli uni degli altri in un sistema di sviluppo virtuoso e auto-diretto.

<sup>46</sup> Fabrizio Cassanelli, Guido Castiglia, *Il teatro del fare. Il teatro come welfare educativo-una plausibile didattica della comicità. Appunti e idee per la formazione teatrale nella scuola*, Titivillus, Pisa 2012, p. 105.

<sup>47</sup> Si veda, per approfondire: Massimo Margottini, *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XVII, 1 (2019), pp. 309-322.

<sup>48</sup> Cfr. Valentina Grion, Emilia Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, Erikson, Trento 2020.