

Le potenzialità didattiche delle arti sceniche

Didactic Potential of Performing Arts

Nadia Carlomagno*

Riassunto

La diffusione delle arti sceniche presuppone modalità e linguaggi propri dei suoi testi, delle sue tecniche e delle sue pratiche, apparentemente impermeabili ad una investigazione esclusivamente logico-formale, laddove gli elementi della rappresentazione teatrale costituiscono un'esperienza non lineare che si incarna in un complesso oggetto di studi sull'azione e sulla relazione, le cui analogie si riverberano in altre attività umane, compresa l'attività didattica. Le caratteristiche di questo lavoro si indirizzano ad uno specifico spazio della ricerca educativa, in una relazione ricorsiva che ha avvicinato e allontanato da molto tempo le arti e la scienza. La relazione tra teatro e didattica è rintracciabile nel valore assunto dall'esperire, ovvero nei fattori emergenti all'interno della dimensione autobiografica del docente e del discente, come avviene per l'attore e lo spettatore, aprendo l'opportunità di riconsiderare il significato di formazione delle competenze didattiche in un quadro divergente, capace di alimentarsi della ricerca e dell'arte scenica, di sistematizzare questi due ambiti dell'azione umana in una forma aperta e permeabile a culture potenzialmente complementari.

Parole chiave: Didattica, teatro, azione, presenza, percezione, relazione.

Abstract

The diffusion of the performing arts requires own forms of patterns, languages, techniques and practices. This would seem quite inexplicable in light of the a logical-formal analysis on the elements of theatrical representation that could be associated with a non-linear experience in the context of research on actions and relationships. Analogies to this reverberate in other human activities: e.g. didactics.

The paper analyses a specific area of educational research on the topic of performing arts. In more specific terms, the essay deals with the recursive relationship between arts and science. It highlights the relationship between

* Professore associato di Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi "Suor Orsola Benincasa" di Napoli. E-mail: nadia.carlomagno@unisob.na.it.

teaching of the performing arts and comments on the emerging factors within the autobiographical context of the teacher and the student, as well as the relationship between actor and spectators. The essay reconsiders the meaning of training teaching skills in a divergent framework enriched by research of the performing arts: systemizing these two areas of human action in an open and permeable form in order to integrate complementary cultures.

Keywords: Didactics, Theater, Action, Presence, Perception, Relationship.

«Qualche tempo fa Peter Brook ha dichiarato in un'intervista che con la scoperta dei neuroni specchio le neuroscienze avevano cominciato a capire quello che il teatro sapeva da sempre. Per il grande drammaturgo e regista britannico il lavoro dell'attore sarebbe vano se egli non potesse condividere, al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che loro stessi debbono continuare a creare. Su questa immediata condivisione il teatro avrebbe costruito la sua realtà e la propria giustificazione, ed è a essa che i neuroni specchio, con la loro capacità di attivarsi sia quando si compie un'azione in prima persona sia quando la si osserva compiere da altri, verrebbero a dare base biologica» (Rizzolatti e Sinigaglia, 2006, 1)

«Si le theatre hemins relation, la science l'est aussi, hemins l voyage sur les hemins de la connaissance ou les rencontres constituent des moments fondateurs» (Pradier, 2014, 428)

Introduzione

Le caratteristiche di questo lavoro sono rintracciabili su due linee di sviluppo, una di carattere scientifico e metodologico, l'altra di tipo autobiografico, ovvero l'implicazione di un personale percorso formativo artistico e professionale nell'ambito della ricerca educativa. Queste due traiettorie, che hanno caratterizzato uno specifico profilo della ricerca educativa sulle arti sceniche, si

sono incontrate e scontrate, dimostrandosi agoniste ed antagoniste in una relazione ricorsiva che ha avvicinato e allontanato da molto tempo le arti e la scienza. Se la diffusione dell'arte scenica presuppone modalità e linguaggi propri dei suoi testi, delle sue tecniche e delle sue pratiche, apparentemente impermeabili ad una investigazione esclusivamente logico-formale, gli elementi della rappresentazione teatrale, espressi attraverso i suoi dispositivi, costituiscono un'esperienza *non lineare* (Sibilio, 2012) che si incarna in un complesso oggetto di studi, un campo dell'indagine sull'azione, sulla presenza e sulla relazione, le cui analogie si riverberano in altre attività umane, compresa l'attività didattica.

Lo spazio, il tempo, la parola o la drammaturgia, la struttura del personaggio, il corpo e la voce, la musica e i rumori, la scenografia e gli oggetti scenici, le macchine e le tecnologie, ed infine lo spettatore (Casetta e Peja, 2002), costituiscono nel loro insieme dispositivi che creano ambienti generativi di azioni originali e ricche, in grado di sollecitare la percezione in tutte le sue forme ed in contesti differenti.

La didattica, come scienza dell'insegnamento (Laurillard, 2014), che Thomas Kuhn ha definito preparadigmatica (Kuhn, 1962), è un campo della ricerca che studia l'azione umana nei contesti educativi e formativi, vive e si alimenta della percezione, richiede per sua stessa natura un costante allargamento dei suoi confini epistemologici. L'insegnamento infatti, per una sua necessità euristica di esplorare la genesi, i meccanismi ed i significati dell'azione, è un dominio aperto, multidisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare, la cui epistemologia richiede una crescita costante dei suoi strumenti di indagine. L'esperienza scenica dell'attore, nella sua relazione con il regista e con lo spettatore, costituisce in questa prospettiva un nuovo spazio epistemologico per la didattica, offrendo l'insieme di un sistema di relazioni e di azioni centrate sul corpo, che sono in grado di percepire, simulare, progettare, regolare, interagire, concorrere all'esperienza formativa, con dimensioni che appartengono a varie professioni, la cui funzione si esplica nell'operare del corpo, ma che spesso esprimono proprio nel corpo il limite soggettivo dell'agire didattico.

1. La struttura proteiforme dell'azione nella scena didattica e teatrale

Una riflessione sul significato pedagogico e sulle potenzialità didattiche delle arti sceniche ed in particolare del teatro, richiede di scegliere più lenti euristiche, circoscrivendo ad alcuni ambiti lo studio e l'analisi sull'esperienza teatrale come formazione della persona. In questa prospettiva, per superare il rischio di un riduzionismo di analisi dell'esperienza teatrale, si richiede una riflessione che faccia emergere prevalentemente alcuni caratteri identificativi del suo potenziale traspositivo.

L'esperienza teatrale è una forma dell'esperire che produce, riproduce e ridefinisce ruoli e funzioni, rende vivi e replicabili contesti, fatti, conflitti, relazioni, situazioni, attraverso etichette percettive che non si limitano al suono e alle immagini, così come avviene per il cinema o per il teatro ripreso dalla televisione. Il teatro accade in presenza, *hic et nunc*, è l'arte della *presenza*, una forma d'arte attiva e partecipativa, che implica la presenza di un corpo vivo in relazione con altri corpi, quelli degli altri attori e degli spettatori, che interagiscono nello stesso momento nello stesso spazio; il teatro «est un acte engendré par des réactions et des impulsions humaines, par des contacts entre des personnes. C'est à la fois un acte biologique et spirituel» (Grotowski, 1967, pp. 55-56).

Lo spettatore nell'esperienza teatrale non è esterno ed estraneo, ma partecipa, costituisce parte integrante dello spettacolo (Brook, 2005); è infatti proprio la sua presenza, nell'interazione con lo spettatore, che rende possibile e determina lo spettacolo attraverso la condivisione dei movimenti e dei suoni dell'attore. Il flusso crescente e decrescente dell'azione, e il feedback continuo che si attiva tra attore e spettatore, influenza anche i ritmi dell'azione scenica, rendendo parte lo spettatore di un evento spettacolare che egli stesso deve continuare a creare.

Se attore e spettatore in teatro rappresentano due agenti interdipendenti e co-agenti, operando come se la funzione dell'uno generasse quella dell'altro, nella didattica l'insegnamento si esplicita esclusivamente quando è in grado di riconoscersi nell'apprendimento, nella corrispondenza docente/discente che vede nell'accoppiamento strutturale (Maturana e Varela, 1980) lo spazio di relazione e di azione. Il rapporto circolare tra attore e spettatore, analogamente a quanto dovrebbe accadere tra docente e discente, è stato riconosciuto anche dalla ricerca neuroscientifica, grazie alla scoperta del circuito specchio (Gallese *et al.*, 1996; Rizzolatti *et al.*, 1996; Rizzolatti e Craighero, 2004), che avvalorava l'idea che «percepire un'azione o l'intenzione che l'ha determinata – e comprenderne il significato – equivale a simularla internamente. Ciò consente all'osservatore di utilizzare le proprie risorse per penetrare il mondo dell'altro mediante un processo di modellizzazione che ha i connotati di un meccanismo inconscio, automatico e pre-linguistico di simulazione motoria» (Gallese, 2007, p. 21). Appare superata, in quest'ottica, la definizione di una struttura bipolare nei processi di interazione riconoscendo che, analoghe esperienze, possano superare la distinzione tra osservato e osservatore, rendendo possibile la comprensione diretta dell'azione altrui, grazie a un processo di equivalenza motoria tra ciò che è agito e ciò che viene percepito. In tal senso, viene anche avvalorata la base biologica dell'azione (Frauenfelder, 2004), nella condivisione attore/spettatore che, operando in ambito didattico, esprime la sua naturale funzione adattiva e complessa dei propri sistemi di funzionamento.

La peculiarità del teatro è quella di rappresentare un incontro nel quale la relazione tra attore e spettatore è, di fatto, l'unico elemento veramente necessario

di quest'arte, che può fare a meno di tutti i suoi mezzi tecnici, compreso la scenografia, ma «ne peut pas exister sans la relation acteur/spectateur, sans la communion de perception directe, 'vivante'». (Grotowski, 1965, p. 17). In tal senso, nella didattica appare fondamentale la relazione tra docente e discente nella visione 'vivante' e diretta della percezione. Se l'attore si alimenta della relazione con lo spettatore ed esiste in sua funzione, l'insegnamento si alimenta della relazione docente/discente, ed è la stessa identità docente che si costruisce sulle azioni dei discenti attraverso un feedback e una azione continua di allineamento, attraverso un continuo alternarsi tra trasposizione e regolazione (Rossi, 2011).

L'attorialità teatrale nella sua azione produce, così, una contaminazione emotiva, favorisce e tende ad un processo empatico nel quale il rapporto tra i corpi, con lo spazio e con gli oggetti è incorporato in un flusso percettivo ed emotivo che alterna, egocentrismo, allocentrismo ed eterocentrismo (Berthoz, 2013), di chi partecipa come attore o come spettatore. L'attore chiede allo spettatore di condividere con lui lo spettacolo, mettendosi nei suoi panni, mentre lui stesso indossa i panni di qualcun altro. Un circuito triangolare che potenzia la risonanza dell'azione nello specchio dell'altro, ed è proprio «la condivisione dello stesso stato corporeo tra osservatore e osservato a consentire questa forma diretta di comprensione, che potremmo definire 'empatica'» (Gallese, 2006).

La didattica richiede questo cambio di prospettiva, ovvero è il docente a doversi mettere nei panni del discente, anche se non sempre lo spazio della formazione, e i vincoli derivanti dalle competenze del docente, lo consentono. L'insegnamento incorpora proprio la cultura del docente, le sue risorse ed i suoi limiti, la esperisce e la agisce emotivamente. Nelle esperienze di interazione, comprese quelle didattiche e attoriali, si attiva neurofisiologicamente il sistema specchio, consentendo di instaurare così un legame diretto tra gli attori della relazione dove il corpo in azione e i suoi alfabeti possono diventare il perno attorno al quale attivare quella *consonanza intenzionale* o *sintonizzazione interpersonale* che caratterizza le relazioni di reciprocità in didattica.

2. L'arte scenica nella trasposizione didattica

Le ragioni che legano l'esperienza teatrale e l'insegnamento sono quindi riconducibili alla complessità della ricerca educativa che implica una lettura e uno studio dell'insegnamento in grado di accogliere tutte le istanze che concorrono a una interpretazione dei possibili significati dell'esperienza didattica. Il docente nel suo agire professionale è infatti chiamato a svolgere non solo l'azione di insegnare nello spazio-tempo della situazione didattica, ma a riconsiderare che ogni suo atto sia frutto di una simulazione mentale, che gli faccia operare specifiche scelte sui metodi, sui materiali, sugli strumenti, sulle procedure di accertamento degli esiti, operando come un '*ricercatore*' (Laurillard,

2012), che agisce sul suo oggetto di ricerca in una forma ricorsiva (Rossi, 2011).

L'azione didattica incarna di fatto la cultura del docente, il suo *habitus*, la sua quotidiana esperienza e si manifesta nel corpo che agisce, nelle usanze e nelle posture di chi opera, nella capacità di generare comportamenti, una «necessità sociale divenuta natura, trasformata in schemi motori e in reazioni corporee automatiche» (Bourdieu, 1972). Ogni azione corporea, si esplicita naturalmente nell'attore come forma sofisticata ed efficace della propria cognizione incarnata (Varela, Thompson e Rosch, 1991), e dovrebbe analogamente esplicitarsi nel docente come un'azione corporea, che opera in un costante allineamento delle sue azioni con quelle di chi apprende, nel tempo-spazio della scena didattica. Tale visione dell'insegnamento, come incarnazione dell'azione didattica, non solo avvalorata le ricerche svolte in questo campo (Maturana e Varela, 1984) ma definisce un profilo del docente e del discente come agenti costruttori di forme che incarnano le proprie azioni, esprimendo una capacità attoriale di agire nella scena didattica, ovvero di interpretare *nel* corpo e *attraverso* il corpo una varietà di forme che si traducono nella ricchezza dei suoi significati. Il teatro muove e si sostanzia su un agire corporeo consapevole, competente e responsabile, che si traduce nell'intenzionalità artistica di *essere* il personaggio, nell'incarnarlo in modo credibile a tal punto da coinvolgere lo spettatore; un agire corporeo consapevole, competente e responsabile, indispensabile al docente che dovrebbe operare nell'intenzionalità di rendere il *sapere sapiente* in *sapere insegnato* (Chevallard, 1989), attraverso una trasposizione didattica efficace, (Damiano, 2013), partendo dall'assunto che «la cultura non si trasferisce, si incarna e si vive» (Rivoltella, 2017, p. 95).

L'azione didattica ha dunque un potenziale artistico che si manifesta nelle dimensioni performative del suo agire, attraverso atti che accadono *hic et nunc* e che si avvalgono di una replicabilità quotidiana, che non è equivalenza ma un costante rimodellamento, così come accade in teatro, con una modalità flessibile, creativa, suscettibile di variazioni, permeabile ad una serie di elementi fisici o mentali che concorrono caoticamente.

Il docente può rendere vivo il suo agire didattico in una originale ed efficace forma scenica che emerge e si manifesta se favorita da una specifica *esperienza*, che abbia carattere formativo e sia in grado di esplicitarne la forma e le funzioni dell'insegnamento. L'esperienza didattica, ovvero l'attività di insegnamento e apprendimento nelle sue diverse forme dell'*agire* professionale, rappresenta *tout court* una modalità del corpo, attraverso la voce, i gesti, la mimica, di interagire con i discenti utilizzando ogni possibile funzione di cui dispone, che si esplicita attraverso meccanismi endogeni ed esogeni. «In didattica le azioni comportano decisioni derivanti da elaborazioni endogene o da fenomeni e da ulteriori azioni esogene che prevedono azioni rispondenti a una modalità di operare e a uno scopo da perseguire» (Sibilio, 2020, p.16). Spesso al docente

viene a mancare la percezione, la conoscenza e la consapevolezza del corpo in relazione a se stesso, all'altro e allo spazio che lo circonda, e dunque quella componente che è alla base del teatro e che costituisce un competenza fondamentale, quanto assente, del suo agire professionale, rappresentata dall'uso del proprio corpo come mezzo di insegnamento.

L'azione scenica, rispetto l'azione didattica, appare in grado di generare l'armonico incontro tra la cultura e la storia dei personaggi, i corpi degli attori, del regista e degli spettatori, una fusione che deve necessariamente corrispondere alla credibilità scenica dell'attore, all'efficacia della sua interpretazione. L'efficacia interpretativa, la simulazione di azioni e personaggi, la forza espressiva del corpo e la matrice emozionale delle azioni (Gallese, 2007), appaiono così in grado di andare oltre i significati del testo drammaturgico, per costruire uno stato emotivo (Goleman, 1996) e un modello plurale di comunicazione espressiva che indaga la sotto-partitura del testo (sotto testo), andando *dentro* e *oltre* il significato, per tradurre in azione stati percettivi, tenendo presente che «non vi è alcuna percezione del mondo che non fa riferimento in qualche modo al corpo che agisce» (Berthoz, 2011 p. 63) e che «what happens in perception can be understood in terms of action» (Berthoz, 1997; Decety and Jackson, 2004; Jeannerod, 1994; Prinz and Hommel, 2002).

In ambito teatrale è possibile avvalorare l'idea che non può esserci dramma senza interazione tra i partner della scena e tra attore e pubblico, e che l'interazione si avvale solo in parte del potere comunicativo del dialogo, perché nascosto sotto le parole c'è il *sottotesto*, un termine che descrive tutto ciò che il personaggio pensa o sente, che non può esprimere a parole ma attraverso mezzi non verbali, attraverso cioè il linguaggio del corpo, degli occhi, dell'intonazione della voce e delle pause (Stanislavsky, 2008). Un sottotesto corporeo che agisce prima dell'azione fisica e anticipa la presa di decisione intenzionale. Le parole in teatro rappresentano, così, un veicolo di interazione che opera attraverso la combinazione dell'uso dei codici verbali e non verbali, dove anche i concetti astratti vengono incarnati nel corpo (Berthoz, 2011) e resi condivisi attraverso le azioni plurime che lasciano libera l'emozione «Dans une civilisation de l'intelligence abstraite la pratique theatrale forme un espace libre d'incitation emotionnelle organique, c'est a dire non médiatisée par l'écriture ni l'image» (Pradier, 2000 p. 116). La forza dell'attore che recita è nella risonanza del corpo, nella sua partecipazione emozionale che dà senso alla conoscenza: «senza emozioni non c'è una adeguata elaborazione delle cose apprese e forse nemmeno apprendimento» (Boncinelli, 1999, p. 14). In tale prospettiva, se l'espressività dell'attore si costruisce attraverso l'esercizio di un livello pre-espressivo, attraverso, cioè, un complesso processo che è alla base della presenza scenica dell'attore stesso, anche il docente dovrebbe essere in grado di avvalorare tale risorsa per poter operare una didattica che agisce nell'interpretazione mettendo in luce il suo sottotesto nelle potenzialità delle *soft skills*

(Pellerey, 1984) che indagano proprio il livello pre-espressivo «... una categoria pragmatica, una prassi che durante il processo mira a sviluppare e organizzare il *bios scenico* dell'attore e a far affiorare nuove relazioni e inaspettate possibilità di significati» (Barba, 1993, p. 163).

Una delle sfide di una didattica è quella di saper *agire interpretando*, intravedendo nella figura del *docente* quella *dell'attore e del regista*, e in quella del *discente, il protagonista attivo* del processo di costruzione della sua conoscenza. L'orizzonte tra didattica e teatro è riconoscere il significato della *presenza* nel processo di insegnamento-apprendimento, focalizzando l'attenzione sul senso della presenza nello spazio-tempo della scena didattica, costituendo attraverso il proprio corpo una fonte di energia e di potere di interpretazione culturale.

Jane Goodall cita due definizioni possibili di presenza dell'attore: in primo luogo, la presenza come un potere interiore intrinseco, misterioso, essenziale, «l'essere irradiato verso l'esterno dall'attore» (Goodall 2008, p. 8) e, in secondo luogo, la presenza come costruzione di abilità e tecniche che gli attori possono acquisire attraverso la formazione, avvalendosi del training fisico. Il training dell'attore è composto da esercizi corporei che operano sulla sua capacità di governare sia lo spazio, sia l'attenzione del pubblico nella «padronanza di determinate tecniche e pratiche a cui gli spettatori rispondono» (Fischer-Lichte, 2008). L'agire attoriale, analogamente a come dovrebbe essere l'agire didattico, rientra nella dimensione «*dell'agire come esperienza*» (Stanislavsky, 2008), che rimanda all'idea propria di Dewey del “*learning by doing*” (Dewey, 1949), dei teorici dell'*embodied cognition* (Varela, Thompson e Rosch, 1991) e dell'*enattivismo* (Maturana e Varela, 1984).

La didattica è quindi molto di più dei contenuti che traspone, è una capacità di tirare fuori dall'altro emozioni, passioni, suggestioni, sogni, aspettative, avvalorando l'idea che la lezione è anche «cultura in azione» (Rivoltella 2017, p. 95) in un processo trasformativo.

Corporeità, polisensorialità, tattilità, sinestesia, cinestesia rappresentano, dunque, il paradigma dell'esperienza in chiave teorica e prassica del campo delle arti sceniche e in particolar modo di quello teatrale (De Marinis, 2012), ma costituiscono opportunità traspositive e interpretative anche in ambito didattico, in quanto l'apprendimento può essere visto come un risultato di un processo complesso, potenzialmente ricco di esperienze pluripercettive, che coagiscono attraverso l'utilizzo di diverse forme comunicative e diversi linguaggi (Carlomagno, 2013).

L'attorialità agisce un tipo di conoscenza incarnata (Clancey, 1997; Barsalou, 2008) basata sull'interazione come spazio di azione condivisa (Berthoz e Petit, 2006) che supera i confini corporei dell'attore, del regista e dello spettatore, predisponendo una tipologia di comprensione che implica razionalità ed

emozione nella co-azione. La recitazione dell'attore, infatti, induce una razionalità nello spettatore che in molti casi non deriva da processi deduttivi, ma viene sollecitata dall'attore che opera una funzione induttiva, attraverso una spiegazione non fondata sulla logica, ma emergente dall'emozione, la cui tempesta percettiva è in grado di generare l'ordine dal caos, attraverso un processo di riflessione (Schön, 1983).

Se la peculiarità delle arti sceniche è, dunque, quella di favorire processi percettivi e cognitivi, in una forma più ampia, le attività didattiche appaiono spesso comprese in processi deduttivi e razionali, incapaci di accedere a contaminazioni emotive che si mostrano naturali tra il regista, testo, attore e spettatore che agiscono *with, through and in the body*.

In questo senso, il rischio di una didattica direttiva e trasmissiva, ispirata a un modello *top down*, evolve potenzialmente in una forma analoga all'azione tra attore/regista e attore/spettatore, che si alimenta della partecipazione co-evolutiva dello spettatore identificandosi in un modello *bottom-up*. L'interpretazione, così, diviene un trascinate emotivo della conoscenza, una modalità di interagire che cattura l'allineamento (Rossi, 2017), lo stabilizza, lo alimenta, creando un legame tra gli attori della scena: il regista e l'attore, l'attore e lo spettatore, il docente e il discente.

È infatti sul corpo vivo dell'esperienza (Merleau-Ponty, 1962) sia teatrale che didattica, sulla loro dimensione corporea e sulle diverse modalità di percezione che si sostanziano l'azione e la cognizione: «relativamente alla cognizione e all'azione in generale, la percezione è basilare e ha la precedenza» (Galagher e Zahavi, 2009).

L'attorialità consegna all'esperienza formativa e alla didattica una modalità di favorire apprendimenti vivi basati sul principio di continuità dell'esperienza (Dewey, 1949) favorendo l'educabilità umana come «una potenzialità concreta che trova i suoi strumenti proprio nei processi di comunicazione e negli scambi esperienziali interattivi, che garantiscono il rapporto con l'ambiente e con gli altri individui» (Frauenfelder, 2018, p. 4). Infatti i gesti, la mimica e la voce dell'attore costituiscono gli strumenti che consentono allo spettatore di vivere l'illusione, ovvero la percezione che quelle azioni non siano la simulazione del personaggio, ma appartengano ad esso. In tal senso, l'azione dell'attore ha la capacità di operare, attraverso il suo agire scenico, una simulazione così efficace, che si dimostra in grado di trascinare lo spettatore oltre la propria razionalità (Plessner, 2008).

Lo spettatore, consapevole che l'attore non è il personaggio, si emoziona e si allinea alle sue azioni come se lo fosse, «*Je sais bien, mais quand même*» (Mannoni, 1969), aprendo la sua percezione all'insieme delle sollecitazioni della scena. Il regista e l'attore agiscono, così, trasformando la finzione sulla scena in realtà percettiva dello spettatore, laddove l'attore si immerge così profondamente nell'azione che l'interpretazione si incarna nel personaggio.

La comunicazione dell'attore, attraverso i codici verbali e non verbali, agisce elaborando nell'azione tutti gli spazi dell'emozione e della percezione, ovvero la capacità di «essere il proprio corpo» (Merleau-Ponty, 1962) e percepire di «avere un corpo» (Plessner, 1928), di andare oltre la propria forma corporea, allineare il corpo alla parola nell'interpretazione del personaggio, come avviene nell'interpretazione scenica.

Tale modalità di espressività umana, quando agisce nella didattica, diviene «un modo originario per venire a capo del fatto di abitare in un corpo e contemporaneamente di avere un corpo» (Gallese, 2007) agendo su se stessi e sugli altri attraverso la percezione e l'uso cosciente di un proprio corpo, che diviene l'elemento generatore di un processo di significazione. L'efficacia della comunicazione anche in didattica, come in teatro, si sostanzia innanzitutto nell'aver consapevolezza dell'uso del proprio corpo in relazione allo spazio e agli altri corpi. «Per l'insegnante è importante riscoprire la natura drammaturgica e performativa della comunicazione didattica, saper usare il corpo in situazione, saper stare in scena: da questo dipende in larga parte la gestione della classe con i problemi ad essa connessi – l'attenzione, il rumore, la disciplina» (Rivoltella, 2017).

Si avvalorava quindi la tesi che se è «centrale è la co-emergenza di azione e conoscenza» (Rossi, 2011, p. 61), per la quale diviene fondamentale esplorare il corpo in tutte le sue potenzialità di azione, una delle azioni più originali ed efficaci per un docente è quella interpretativa propria dell'attore che nella scena didattica utilizza il corpo come «dispositivo principale attraverso il quale, realizzando esperienze, sviluppiamo apprendimento e produciamo conoscenza» (Rivoltella, 2012, p. 109). In questo senso i numerosi spunti di riflessione offerti dall'*Embodied Cognitive Science* (Clark, 1999) incrementano il potenziale educativo e didattico sul teatro, contribuendo al riconoscimento di un pieno protagonismo del corpo nei meccanismi di conoscenza, un corpo che nel teatro dimostra un potenziale straordinario di interazione e di significazione.

Il presupposto di una fruibilità didattica dell'esperienza teatrale appare, quindi, il riconoscimento scientifico del corpo come *significante creativo* e come incarnazione dell'azione nella *presenza scenica*. L'esperienza teatrale costituisce per il regista, per l'attore e per lo spettatore uno specifico ecosistema che è in grado di condurre fuori dal luogo e dal tempo, in uno spazio percettivo che viene definito da Von Uexkull 'Umwelt' (Uexkull, 2014). In questo senso l'attore, con il regista, riesce a distanziarsi dalla visione del proprio corpo per entrare nel corpo del personaggio, è chiamato ad entrare quindi nella prospettiva spaziale e temporale del protagonista e del suo corpo.

Il corpo in azione in didattica, se opera nell'attorialità e nell'interpretazione, diviene così il *fulcro connettivo*, il dispositivo d'interazione della persona con l'ambiente circostante in un processo *adattivo* e *mimetico* in cui si esercitano le proprie capacità e si sviluppano le proprie funzioni e abilità.

Sentire la platea come *sentire* la classe, vuol dire dialogare implicitamente

con esse (Perla, 2010) e porre attenzione alle richieste, alle preferenze e alle emozioni che sono disposti a tirare fuori l'attore e il docente, significa gestire la relazione determinando quell'accoppiamento strutturale (Maturana e Varela, 1980) attraverso la scoperta e l'esperienza diretta dell'altro, in una visione che avvalorata la co-evoluzione nell'apprendimento esperienziale.

Stare in classe, o in teatro, vuol dire starci con il *corpo, la mente e il cuore*, essere *presenza vissuta*, solo in questo modo il discente o lo spettatore potranno dirsi sensorialmente coinvolti in una osmosi cognitiva ed empatica che consente loro di dire di aver vissuto una dimensione catartica trasformativa. Il lavoro dell'attore, infatti, così come il lavoro del docente, è innanzitutto un lavoro su se stesso, che lo coinvolge in quanto essere umano integrale: *corpo, mente e anima, esterno e interno, espressività ed emozioni* che avvalendosi delle tecniche teatrali, maturate attraverso il training, trasforma le tecniche attoriali in «vie per una disciplina del sé, per ottenere una dilatazione della percezione e magari della coscienza» (Taviani, 1997, p. 145).

In tale prospettiva, il teatro «è il luogo protetto dell'immaginario, delle emozioni profonde, della sperimentazione, della possibilità, del come se, che tutto permette nella sua non definitività, e dove tutto è reversibile. Il teatro è il luogo delle relazioni, ambito terapeutico e socializzante per sua natura nel teatro/rito odierno nascono le idee – il nuovo – si progetta il cambiamento del sé e della società» (Pontremoli, 2005, p. 17).

3. Conclusione

L'insegnamento se è scientificamente una tipologia di azione umana non corrispondente alle azioni sceniche, quando incontra altri luoghi dell'azione, della comunicazione, dell'emozione e dell'espressione si riflette in quei luoghi, ne assorbe l'energia ed i significati, arricchisce il patrimonio delle azioni di elementi potenti e permanenti.

D'altro canto, l'arte scenica, quando riflette su se stessa, oltre il cerchio magico degli addetti ai lavori, ovvero attori, registi, operatori, tecnici, critici, si riconosce come una opportunità che supera le sue stesse originarie funzioni, diventa un dispositivo efficace che opera con modalità inusuali ed impreviste e con una capacità di impatto straordinaria.

La relazione tra teatro e didattica è rintracciabile nel valore assunto dell'esperire, ovvero nei fattori emergenti all'interno della dimensione autobiografica del docente e del discente, come avviene per l'attore e lo spettatore, aprendo l'opportunità di riconsiderare il significato di formazione delle competenze didattiche in un quadro divergente, capace di alimentarsi della ricerca e dell'arte scenica, di sistematizzare questi due ambiti dell'azione umana in una forma aperta e permeabile a culture potenzialmente complementari.

La didattica, come accade in teatro, dovrebbe creare una via più ricca dell'azione del docente, un nuovo modo di insegnare ampliando la dimensione dell'agire e moltiplicandone le modalità, creando una comunicazione didattica che sappia interpretare coinvolgendo «il corpo nella sua pratica fisica, cognitiva, sensoriale ed emotiva, e vivere momenti in cui ognuna persona possa vivere la propria individualità in relazione agli altri e al contesto in cui si trova» (Benvenuto, 2018, p. 96).

L'incontro tra teatro e didattica costituisce non solo un'originale area della ricerca educativa, ma un viaggio suggestivo nelle potenzialità dell'azione, nella forza derivante dall'interpretazione, nella capacità di ricercare l'altro e di essere presente proprio nella presenza dell'altro «... perché la finzione artistica è spesso più potente della vita reale nell'evocare il nostro coinvolgimento emozionale ed empatico? Forse perché, attraverso lo scarto prodotto dalla creazione artistica, l'uomo è costretto per un'ora o due a sospendere la presa indiretta sul mondo liberando energie fino a quel momento indisponibili» (Gallese, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Barba E. (1993). *La canoa di carta*. Bologna: il Mulino.
- Barsalou L.W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59: 617-645. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093639.
- Benvenuto G., Stella D., Viti E., (2018). Danzare, riflettere, apprendere. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 3(1).
- Berthoz A. (1997). *Le sens du mouvement (Vol. 223)*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz A., Petit J.L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz A. (2013). *Vicariance (La): Le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.
- Boncinelli E. (1999). *Il cervello, la mente e l'anima*. Milano: Mondadori.
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Brook P. (2005). *La porta aperta*. Torino: Einaudi.
- Carlomagno N., Ciasullo A., Orefice C., Frauenfelder E. (2013). Didactic "Harmonies" in a Bioeducational Perspective. *Education Sciences & Society*, 4(1).
- Cascetta A., Peja L. (2003). *Ingresso a teatro: guida all'analisi della drammaturgia*. Firenze: Le Lettere.
- Clancey W. (1997). *Situated Cognition: on Human Knowledge and computer representation*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Clark A. (1999). An embodied cognitive science? *Trends in Cognitive Science*, 3(9): 345-351. DOI: 10.1016/s1364-6613(99)01361-3.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Decety J., Jackson P.L. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2): 71-100. DOI: 10.1177/1534582304267187.

- De Marinis M. (2012). *Il teatro dell'altro*. Firenze: La casa Usher.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Frauenfelder E. (2018). *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?* Napoli: Sezione RTH Brain Education Cognition.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Bari: Laterza.
- Fischer-Lichte E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge Taylor e Francis Group.
- Gallagher S., Zahavi D. (2008). *The phenomenological mind: An introduction to the philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.
- Gallese V. (2006). La molteplicità condivisa. Dai neuroni specchio all'intersoggettività. In: Mistura S., a cura di, *Autismo. L'umanità nascosta*. Torino: Einaudi.
- Gallese V. (2007). *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata in Culture teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*. Bologna: Edizioni Carattere.
- Gallese V., Morelli U. (2011). *Il teatro della metafora del mondo e del teatro nella mente*. Castiglioncello (PI): 25 Febbraio.
- Gallese V., Fadiga L., Fogassi L., Rizzolatti G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119 (Pt 2).
- Gallese V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII(1): 197-208.
- Gardner H. (2005). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goodall J. (2008). *Stage Presence*. London and New York: Routledge.
- Grotowski J. (1967). Le théâtre est une rencontre. In: Id., a cura di, *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne: L'Âge d'Homme, p. 55-56.
- Grotowski J. (1967). *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Jeannerod M. (1994). The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery. *Behavioral and Brain sciences*, 17(02): 187-202. DOI: 10.1017/s0140525x00034026.
- Kuhn T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Laurillard D. (2013), *Insegnamento come scienza della progettazione*, trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2015.
- Mannoni O. (1969). *Clefs pour l'Imaginaire ou l'autre Scène*. Paris: aux Editions de Seuil.
- Maturana H. R., Varela F. J. (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, trad. it. Venezia: Marsilio, 2001.
- Maturana H. R., Varela F. J. (1984). *L'albero della conoscenza*, trad. it. Milano: Garzanti, 1999.
- Merleau-Ponty M. (1962). *Phenomenology of Perception: An Introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Monod J. (1970). *Il caso e la necessità*, trad. it. Milano: Mondadori, 1971.
- Pellerey R. (1984). *Il piacere della pedagogia*. Firenze: Casa Editrice Leo S. Olschki.

- Perla L. (2010) *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Plessner H. (2008). *I gradi dell'organico e l'uomo: un'introduzione all'antropologia filosofica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Plessner H. (1928/2006). *I Gradi dell'Organico e l'Uomo*. Bollati-Boringhieri.
- Pontremoli A. (2005). *Teorie e tecniche del teatro educativo sociale*. Milano: UTET.
- Pradier J. (2000). *La scène et la fabrique des corps. Ethnoscénologie du spectacle vivant en Occident, 5e siècle avant J-C - 18e siècle*. Bordeaux: PU BORDEAUX.
- Pradier J. (2014). Ethnoscénologie les incarnations de l'imaginaire. *Teatro e Storia*, 35.
- Prinz W., & Hommel B. (2002). *Common mechanisms in perception and action: Attention and performance XIX*. Oxford: University Press Oxford.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella P.C. (2017). Corpi in situazione: presupposti neuroscientifici e drammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti. In: Magnoler P., Notti A. e Perla L., a cura di, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia, 88-89.
- Rivoltella P.C. (2017). La comunicazione e le relazioni didattiche. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G. *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti G., Fadiga, L., Gallese V. and Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3: 131-141. DOI: 10.1016/0926-6410(95)00038-0.
- Rizzolatti G., Craighero L. (2004). The mirror neuron system. *Ann Rev Neurosci*, 27. DOI 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P.G. (2017). Apprendimento e insegnamento: l'allineamento ricorsivo e la mediazione didattica. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G. *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books. (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1999).
- Sibilio M. (2012) La dimensione semplice nella ricerca didattica. In Id., a cura di, *Traiettorie non lineari nella ricerca. Nuovi scenari interdisciplinari*. Lecce: Pensa.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana Editrice.
- Stanislavskij K.S. (2008). *Il lavoro dell'attore su sé stesso*. Taranto: Laterza.
- Taviani F. (1997). Passaggi e sottopassaggi. Esercizi di terminologia. In: De Marinis M., a cura di, *Drammaturgia dell'attore. Porretta Terme*. I Quaderni del Battello Ebbro.
- Uexküll V.J. (2014). *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin: Springer.
- Varela F.J., Thompson E. e Rosch E. (1991). *The Embodied mind. Cognitive science and human experience*. Revised edition. London, Massachusetts, Cambridge: The MIT Press, 2016.