

La complessità della progettazione di un percorso formativo fondato sulla relazione tra arti sceniche e didattica in chiave inclusiva

The Complexity of Designing a Training Course based on the Relationship between the Performing Arts and Teaching, an Inclusive Point of View

Nadia Carlomagno

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli – nadia.carlomagno@unisob.na.it

This research work describes the complex preliminary path to the planning of a Masters in Theater Pedagogy and Teaching. The postgraduate program involves technical methods and applications of the Performing Arts activated in the last three years at the Suor Orsola Benincasa University of Naples. The Master's proposal takes shape from a scientific rather than educational need in order to open a specific comparison and experimentation area between teaching and the performing arts. These two aspects of research are seemingly distant and distinct but also potentially interdependent and bordering by defining the inclusive potential of theatrical action. The work focused on a preliminary phase of analysis on the different design models from which emerged the need to adopt Design for Learning (Laurillard, 2008) and the Episodes of Situated Learning (Rivoltella, 2013), which offered the possibility of defining training activities in which didactic actions could be expressed. Relational and meta-communicative potential were also examined on promoting inclusive processes through practices in order to encourage the learning processes of everyone. (Goussot, 2015).

Key-words: inclusion, didactics, performing art, action.

abstract

Altri temi



Introduzione

Questo lavoro di ricerca descrive il complesso percorso preliminare alla progettazione del Master sul Teatro, pedagogia e didattica. Metodi tecniche e pratiche delle arti sceniche attivato nell'ultimo triennio presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. La proposta del Master derivava da una necessità scientifica, prima che formativa, di aprire una specifica area di confronto e di sperimentazione tra didattica e arti sceniche, due versanti della ricerca apparentemente distanti e distinti, ma potenzialmente interdipendenti e confinanti. La progettazione del un percorso formativo di confine tra questi due domini conoscitivi sul potenziale didattico delle arti sceniche, oggetto di questo lavoro di ricerca, ha incrociato un doppio vincolo, il primo corrispondente alla definizione di una razionalità ispirata a paradigmi della formazione didattica ed educativa nel campo espressivo e comunicativo, nel quale l'irrazionalità costituisce uno dei terreni da riconoscere e da coltivare; il secondo tradotto nell'elaborazione progettuale di esperienze artistiche e performative, nativamente inclusive, attraverso una impostazione scientifica ed una sistematizzazione didattica dei contenuti e delle attività. Questo doppio legame, indispensabile alla definizione del percorso di alta formazione universitaria, ha implicato, in relazione alla specificità del percorso, una fase preliminare di analisi critica dei modelli di progettazione, adottando un approccio complesso che offrì la possibilità di riconoscere la coesistenza di istanze e opportunità derivanti da più modelli. Non si è trattato quindi di rinunciare ad una scelta scientifica e culturale nella quale esplicitare il proprio approccio e il proprio modello di progettazione, ma di avvalorare il doppio legame tra ricerca educativa e inclusiva e professioni artistico-sceniche, per far emergere una interdipendenza che ha implicato necessariamente la scelta di un approccio complesso, in grado di accogliere le istanze che uniscono e dividono i due ambiti coinvolti nell'esperienza formativa e nella progettazione. La riflessione doveva mettere in luce che l'artista, se è capace di comunicare una pienezza dei significati, spesso non sentiva l'esigenza di sistematizzare la propria comunicazione per renderla fruibile in altri contesti. In questo senso, il mondo delle arti sceniche si prestava alla conoscenza di altri contesti nei quali le proprie modalità comunicative fossero trasferibili, attraverso una necessaria conoscenza del significato di educazione, formazione, istruzione ed inclusione che passa attraverso paradigmi e metodi di ricerca propri delle scienze educative. La riflessione scientifica doveva indirizzarsi, però, anche ad una riflessione critica, capace di analizzare se l'efficacia della didattica risiedeva nelle risorse dell'azione, della "presenza scenica" e nella ricchezza della pluralità dei suoi significati corporei, chiedendosi come mai l'operare di un docente spesso non è capace di esprimere quei significati insiti nell'esperienza scenica, anzi li comprime o li ignora. (Carlomagno, 2020). L'idea progettuale coniugava infatti il valore assunto dall'esperire, ovvero dai fattori emergenti all'interno della dimensione autobiografica, e l'opportunità di riconsiderare il significato di formazione inclusiva delle competenze didattiche. Una prospettiva divergente che si alimentasse della ricerca educativa e dell'arte scenica e che sistematizzasse questi due ambiti dell'azione umana in una forma aperta e permeabile a culture potenzialmente complementari. La dimensione processuale dell'apprendimento, del resto, così come sostiene la pedagogista Elisa Frauenfelder, ha come necessità quella "di collegarsi a infinite tematiche di carattere interdisciplinare; il suo significato più vero infatti non poteva essere ristretto a un asse pedagogico ideale - isolato



dai contesti sociologici, psicologici, antropologici, [...] ma andava individuato in tutte quelle relazioni concrete e oggettive che si strutturavano tra la pedagogia e gli altri possibili contesti disciplinari” (Frauenfelder, 2018).

1. Analisi della pluralità dei modelli di Progettazione

La fase di progettazione del percorso formativo del Master, destinato a docenti delle scuole e ad artisti, si è mossa nell’esigenza di aprire un cantiere tra le arti sceniche e la didattica, esplorando tutte le possibili declinazioni didattiche dell’arte ed in particolare del teatro. Un terreno di coltura dove fertilizzare esperienze di esplorazione e potenziamento delle aree di ricerca sul significato di azione cognitiva, espressiva, emotiva, creativa e relazionale, trasferibile dal modello attoriale e di regia a quello didattico. Una formazione che recepisce nell’insegnamento, la ricchezza di uno specifico esperire, centrato sui significati didattico-formativi della “postura del docente” (Sibilio, 2015) attraverso esperienze laboratoriali sul training, sulla ritmica, sul movimento del corpo, sulla danza, sulla dizione, sulla recitazione, sulla musica, sulla drammaturgia e sulla regia, utilizzando e sperimentando diversi linguaggi, compreso quello teatrale e cinematografico. Un percorso nel quale la progettazione di spazi scenici (scenografia, musiche, luci, costumi) potesse rappresentare la possibile expertise per disegnare e realizzare didatticamente contesti alternativi di apprendimento e di analisi per la realizzazione di una “drammaturgia didattica” (Rivoltella, 2017) fondata sul corpo in azione, che sensibilizzasse lo sguardo alle differenze nella scuola e nella società (Deleuze, 1968; Nussbaum, 2011).

La tentazione autobiografica di chiunque, come l’autrice di questo lavoro, abbia vissuto sia l’esperienza artistica che quella scientifica, avrebbe potuto esporsi al rischio di progettare a ritroso, ovvero analizzare partendo dai propri esiti per poi proiettarli nella progettazione, per la definizione del percorso. La progettazione doveva coniugare il livello innovativo con la sua reale sostenibilità, garantendo una formazione che sapesse essere autenticamente inclusiva. Il Master avrebbe dovuto quindi operare nello spazio formativo della relazione, della comunicazione e della interpretazione per garantire una più ampia possibilità traspositiva (Chevallard, 1985), attraverso un originale esercizio dell’azione, capace di offrirsi come un repertorio ricco per i docenti e per gli attori. L’esperienza teatrale attraverso il Master doveva tradursi nella “sequenza delle attività e la loro combinazione e la possibilità di creare un artefatto progettuale visualizzabile sotto forma di organizzatore, a trasporre i principi dell’inclusione e della personalizzazione in pratiche didattiche reali e sostenibili” (Rossi, Giaconi, 2015, p. 8). La complessità del percorso formativo e inclusivo imponeva necessariamente lo studio di un repertorio di impianti teorici e metodologici per analizzarne i punti forti e quelli di debolezza, allo scopo di fornire strumenti di autoregolazione dell’azione, sia per chi operava nelle arti sceniche, sia per chi operava nella scuola. L’inizio di questo studio doveva originarsi proprio dalla struttura autobiografica dell’esperienza, ovvero dalle personali motivazioni che inducevano a sostenere una possibile interazione tra teatro e didattica. Un vero percorso che, sul piano della spinta autobiografica (Striano, 2003), doveva procedere *a ritroso*, quasi in senso antiorario, per verificare in che termini questo approccio, se ancorato alla propria esperienza, potesse rispondere alla complessità della progettazione del Master. Questa strada, avvalorata da una specifica linea di



ricerca statunitense sviluppata da Wiggins e McTighe (2005), costituiva un approdo naturale esclusivamente per una progettazione bilanciata sull'esperienza pregressa di chi progetta, rinunciando alla ricchezza di un confronto tra mondi, quello dell'arte e della didattica, che erano separati, e che proprio il progetto avrebbe dovuto avvicinare. La prima fase di una *progettazione vista a ritroso*, adottando l'approccio di una identificazione dei *risultati attesi* e condivisi esclusivamente da uno o più formatori provenienti da contesti così diversi, scuola, università e arti sceniche, avrebbe generato un confronto lineare e si sarebbe dimostrata incapace di cogliere l'imprevedibile, di creare così una crescita delle condizioni di confronto graduale e partecipata. Anche l'individuazione delle *evidenze* emergenti dalle attività formative del gruppo dei formatori, l'identità scientifica e culturale del proprio percorso da cui procedere a ritroso, avrebbe incontrato le difficoltà derivanti da epistemologie diverse, in alcuni casi fondate su teorie ingenuie o credenze proprie di ambiti professionali, in altri da approcci poco fruibili fuori dai contesti della ricerca educativa. Inoltre, il piano delle attività, se considerato come precipitato dai risultati attesi, avrebbe reso causale il rapporto tra attività ed evidenza, che nel caso delle attività formative così complesse, avrebbe dimostrato la non declinabilità dei risultati didattici nelle arti sceniche e incerto l'uso delle modalità artistiche in didattica, incrociando le difficoltà valutative degli esiti.

Rimaneva importante riflettere su come capitalizzare le esperienze artistiche e didattiche, di tutti e di ciascuno, all'interno di un modello di progettazione, non procedendo esclusivamente da assunti derivanti da credenze, atteggiamenti, comportamenti professionali e condotte che indirizzassero linearmente le scelte o che si risolvessero in una negoziazione possibile tra il corpo docente del corso. Era quindi indispensabile risolvere la complessità attraverso traiettorie non lineari (Sibilio, 2012a), che garantissero l'incontro tra complessità e semplicità in una prospettiva di ricerca che riconoscesse nell'azione proprietà e principi di adattamento, che il neurofisiologo Alain Berthoz definisce semplici (Berthoz, 2011). Emergeva già nelle prime fasi di analisi comparativa dei modelli di progettazione l'importanza di garantire 'la riflessività' (Fabbri, 2007; Schön, 1993), tenendo conto del contesto eterogeneo composto da corsisti provenienti da svariate realtà formative e professionali, attraverso la costruzione di percorsi incarnati e situati, partendo dal know-how di ognuno per fronteggiare di volta in volta specifici problemi del contesto (Rossi, 2015). L'azione progettuale doveva quindi costantemente riflettere sulla forza della *situazionalità*, della *ricorsività*, del *viaggio a ritroso*, dall'esperienza alla conoscenza, rifuggendo da una logica strutturalmente causale del disegno. Un progetto di formazione che si offriva al mondo dell'università e a quello artistico, non poteva, inoltre, sottrarsi alla sua natura educativa, ad una *guida ideale* (Pellerey, 1975) coerente con l'istituzione educativa e con la sua missione sociale, inclusiva e formativa, in grado anche di armonizzarsi al sistema dei valori artistici, alle diverse architetture istituzionali, alle relazioni tra i diversi attori, ai metodi di valutazione insiti nella specifica esperienza didattica e disciplinare dei partecipanti.

Il vincolo da cui partiva lo studio preliminare dei diversi modelli e degli approcci teorici era *la pratica*, una pratica formativa ed inclusiva, capace di trasformare le attività esperite in veri episodi di apprendimento da collocare nella situazione didattica e formativa. In questo scenario, la prima istanza era quella di mettere in luce la necessità di definire una progettazione *macro* rispetto la quale accertare la coerenza delle attività didattico-educative e inclusive, tenendo conto delle opportunità e dei vincoli dell'esperienza scenica, della situazione didattica, e delle attività di pratica.



Il primo livello di analisi ha fatto emergere, infatti, la complessità dell'oggetto e del setting formativo, impermeabile ad una razionalità lineare della progettazione che prevede alcune domande guida (Tyler, 1949) sulle finalità educative e formative del Master, sulle esperienze da prevedere all'interno del percorso formativo le cui caratteristiche potessero essere ricondotte ad azioni, atteggiamenti e comportamenti educativi, su quali modalità organizzative delle attività da scegliere in riferimento al raggiungimento dei fini indicati, su come verificare il reale raggiungimento delle finalità del Master. Nello specifico però, in una esperienza ibrida tra insegnanti ed operatori del campo delle arti sceniche, come quella di un Master strutturato su una terra di confine tra teatro, pedagogia e didattica, appariva impraticabile definire preliminarmente una diagnostica dei bisogni formativi, secondo una logica lineare e sequenziale. In questo senso, gli stessi obiettivi, la selezione e la conseguente organizzazione dei contenuti non potevano essere ritenuti causali, considerando l'impossibilità di recepire e fare sintesi tra i bisogni diversificati dei destinatari della formazione, ovvero dei discenti provenienti da contesti professionali così differenti tra loro come docenti ed artisti. Nella progettazione del Master, la selezione delle esperienze e la loro organizzazione non poteva essere conseguenza dell'attività progettuale della prima fase, non poteva cioè tradursi nel precipitato degli obiettivi e dei contenuti, ma doveva garantire una fase preliminare sia diagnostica, che prognostica, in grado di recepire alcuni elementi regolativi dell'esperienza, preziosi anche sul piano valutativo. Una progettazione istruzionale, propria dei modelli ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation) non si prestava quindi ad una sequenza tra analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione, non poteva costituire un modello valido per la progettazione di matrice didattico-artistica proprio per la natura complessa dell'ambito formativo e per la disomogeneità dei formandi.

Le perplessità su possibili scelte di modelli lineari in materia di progettazione, avvalorate scientificamente dalle critiche di Schon, che sostengono che il progettista riflessivo (Shon, 1993) sia in grado di dialogare modificando il contesto e l'idea progettuale, si prestavano ad una possibile riflessione sull'adozione di *un modello ricorsivo circolare*, le cui caratteristiche, definite da Nicholls & Nicholls (1972), consentivano una maggiore e costante opportunità di riprogettazione, assumendo una posizione del metodo e dei materiali come elementi instabili, dinamici e provvisori che solo l'esperire riusciva a consolidare e a definire. In questo modello, il punto di forza era costituito da una necessaria ricorsività, garantendo uno spazio di protagonismo progettuale distribuito tra i discenti e i docenti nell'esperienza formativa, rispondendo alle istanze diversificate degli attori coinvolti per capitalizzare, in contesti professionali differenti, le competenze acquisite e le attività esperite. La *ricorsività*, dunque si poneva all'interno del Master come l'elemento caratterizzante le diverse esperienze formative, *una postura* che doveva essere articolata dai docenti in fase progettuale e dai corsisti che avrebbe consentito così "immersione e distanziamento" (Rossi, 2015) in tutte le fasi del percorso, preservando una curvatura inclusiva del corso. I docenti del Master, professori e ricercatori universitari di didattica e pedagogia, registi, attori, scenografi e costumisti, esperti del movimento, danzatori ma anche antropologi, psicologi e sociologi, erano chiamati infatti a risolvere alcuni nodi di tipo culturale oltre che scientifico, ovvero riflettere sul significato che ognuno attribuiva all'apprendimento e su come questo processo potesse operare in una visione inclusiva (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011).

Gradualmente si prospettavano gli elementi vincolanti del progetto formativo,



ovvero *pratiche, attività e ricorsività* che dovevano emergere dall'analisi degli approcci esaminati. Appariva importante, in questo repertorio di modelli da analizzare, considerare il contributo scientifico di Gagnè, Briggs e Wager che introduceva nove eventi indispensabili, preliminari alla scelta delle strategie formative, garantendo una condizione necessaria che, secondo le ricerche di questi studiosi, presuppone ai processi apprenditivi. (Gagnè, Briggs, Wager, 1974, 1992). La progettazione riferita alla tipologia del Master in esame, richiedeva infatti di riflettere se, garantendo il vincolo della ricorsività, gli eventi considerati indispensabili dall'*Instructional design* potessero rispecchiarsi nella specificità del percorso formativo e potessero tradursi armonicamente in attività e pratiche. Il primo evento proposto da questo modello, oggetto di analisi, è *l'attenzione*, ovvero le modalità didattiche per stimolarla, prevedendo un impianto progettuale capace di sollecitare motivazioni attentive che, nel caso di questo Master, erano legate alla complessità della presenza di persone portatrici di interessi diversi, che agivano con interlocutori altrettanto diversi. In questo orizzonte, l'attenzione costituiva non un vincolo dell'apprendimento ma una condizione che legava la progettazione alle attività proposte, ai metodi scelti, agli spazi e agli oggetti da impiegare. *L'evento informativo*, in questa prospettiva di ricerca, era un secondo elemento fondamentale della progettazione, che si traduceva nella comunicazione diffusa degli obiettivi da condividere dell'esperienza formativa. L'informazione e la condivisione non potevano essere però considerati sequenziali, propedeutici l'uno all'altro, ma ricorsivi in quanto, da caso a caso e di volta in volta, il modo di informare poteva influire sull'attenzione o il livello di attenzione poteva orientare l'azione informativa. Una progettazione per una formazione *ibrida*, parallela e potenzialmente comune tra discendenti così diversi, implicava il recupero delle *pregresse esperienze*, la loro emersione, la loro piena utilizzazione. Attori, registi, docenti messi in condizione di esprimere il valore biografico della loro formazione, l'incontro tra il proprio percorso, la propria cultura, i propri usi e costumi, la propria diversità, dunque, e l'esperienza da compiere, doveva avvenire attraverso un percorso metodologico e didattico che non era collocabile temporalmente in uno specifico periodo. Nell'evento delle *pregresse esperienze*, infatti, c'era da tenere in considerazione che l'attore poteva essere propenso ad agire il suo *pregresso esperienziale*, mentre il docente poteva essere sollecitato ad utilizzare la propria esperienza solo dopo essere stato indirizzato dagli obiettivi comuni e/o da una spinta motivazionale. *L'evento della presentazione dei contenuti*, derivante dall'elaborazione e dalla comunicazione dei saperi e dall'allestimento del setting didattico, costituiva quel passaggio dal sapere sapiente, di tipo generale o disciplinare, all'azione docente, ovvero al sapere insegnato (Chevallard, 1985). Nel caso di esperienze di formazione in ambito artistico-performativo, questo evento poteva corrispondere, in fase progettuale, alla capacità condivisa e comune degli attori e dei docenti del Master, di interpretare, nell'azione, una personale simulazione di un modello comportamentale, attraverso tutte le risorse comunicative del soggetto tradotte in una pluralità di significati. Anche in questo caso, la progettazione doveva essere in grado di recepire la non linearità e la ricorsività insita nella presentazione dei contenuti in una forma adeguata sia al linguaggio artistico che al linguaggio didattico, sia alla didattica del linguaggio artistico che al potenziale artistico dell'insegnamento. *L'evento di guida* didattica dell'esperienza formativa, sia nella progettazione che nella relativa attività formativa, implicava una microregolazione differenziata e variabile, ovvero in grado di agire su due posture professionali come quella artistica e quella formativa. Nella progettazione, la guida didattica imponeva



uno sforzo congiunto, artistico e didattico, in quanto i professionisti delle arti sceniche erano chiamati ad una riconsiderazione delle modalità comunicative, comprendendo che i corsisti non fossero solo attori e non dovessero in molti casi calcare le scene; i professori e ricercatori universitari allo stesso modo dovevano essere impegnati a percorrere strade parallele, ovvero percorsi didattici predisposti per la scuola e nello stesso tempo forme di trasposizione e regolazione più aperte all'espressività e ai *processi empatici*, attingendo al repertorio delle azioni proprie del campo teatrale, come il training corporeo (Barba, 1993). L'evento della *pratica*, ovvero l'esercizio della conoscenza richiedeva un esperire in grado di distillare dall'azione il sapere, in quanto la pratica poteva consentire in molti casi l'emersione della struttura teorica, ponendosi temporalmente prima della definizione degli obiettivi. Ancora una volta, il vincolo della ricorsività metteva in evidenza una necessaria collocazione formativa della pratica, un significato polisemico della sua funzione, considerandola come il luogo di ricerca dell'azione didattica, non come l'insieme di attività precipitate dalle conoscenze. In questo scenario degli eventi, richiamando ancora il lavoro di ricerca di Gagnè, Briggs e Wager, la *valutazione delle prestazioni* assumeva un valore particolare in quanto il carattere plurale e complesso del percorso formativo impegnava a riflettere su cosa fosse indispensabile valutare, quando valutare, come valutare le diverse esperienze e come condire, tra professionisti diversi della formazione, strumenti e metodi scientifici di valutazione. L'evento della valutazione, nella progettazione del Master aveva una dimensione ampia, multidimensionale, orientata alla regolazione dell'azione didattica, al monitoraggio del progetto, alla sua costante precarietà che richiedeva una progettazione aperta, costantemente riconfigurabile, dunque una 'progettazione in azione'. La riflessione sul modello di progettazione da adottare, richiamava una necessaria valutazione in grado di apprezzare le differenti attività, ovvero lezioni, laboratori didattici, esercitazioni, lavori di gruppo, lavori individuali, simulazioni, interviste, rappresentazioni sceniche, interpretazioni didattiche, pratiche didattiche, modalità comunicative, modalità interpretative, modalità espressive. La valutazione doveva in tale ottica costituire l'evento capace di dare valore in chiave formativa ed inclusiva all'esperienza svolta sia nel corso delle attività formative sia a fine percorso, valorizzando lo sviluppo personale e professionale dei discenti, ognuno nel proprio contesto di vita e di lavoro.

In questa prospettiva, continuando lo studio preliminare dei modelli di progettazione e tenuto conto della disomogeneità dei destinatari, la natura delle attività e delle pratiche, si rendeva necessario analizzare la possibilità di definire il percorso formativo attraverso *La progettazione per problemi*, avvalorata da studi come quelli di Merrill (2002) che recepisce *The First Principles of Instruction*, ovvero fasi di sviluppo sequenziali tra problema, attivazione, dimostrazione, applicazione, integrazione. Partire da una *situazione problematica* per progettare il Master costituiva una strada interessante implicando l'individuazione, da parte di docenti ed artisti, di alcune domande riferite a specifici problemi che costituivano la condizione generativa della progettazione. Questo modello richiedeva una condivisione interprofessionale per la individuazione dei problemi e nello stesso tempo una modalità di avvio della fase di realizzazione delle attività formative; seguendo questo approccio si rendeva necessaria una co-definizione di attività finalizzate a sollecitare nei corsisti una più esplicita domanda formativa, non rintracciabile esclusivamente attraverso la domanda di partecipazione o la selezione in ingresso. Le modalità di selezione previste dai regolamenti universitari per i Corsi post-laurea, i Master ed i



Perfezionamenti, non consentivano infatti di individuare preliminarmente la domanda formativa, di farla emergere nella sua pienezza e nella pluralità dei suoi aspetti, ma si limitavano ad accertare l'adeguatezza del curriculum dei potenziali corsisti, delle pregresse esperienze e delle motivazioni rilevate nei colloqui, non rendendo possibile predefinire i problemi partendo dai potenziali corsisti. Anche il significato di *dimostrazione*, in un modello di progettazione per problemi, difficilmente poteva collocarsi in una precisa sequenza temporale, in una logica causale, in quanto si prestava a funzioni e significati diversi per essere inserita nell'avvio dell'esperienza formativa, per concluderla, per porsi all'interno di essa, per precedere e/o succedere alle diverse attività. La progettazione delle azioni dimostrative da inserire nel design del Master si dimostrava legata ad un doppio vincolo, ovvero l'individuazione del come, quando, dove e con quali modalità si potevano realizzare le diverse attività dimostrative dei docenti del corso, e nello stesso tempo quali modalità dimostrative coinvolgevano i corsisti attraverso il role playing e le attività di simulazione e/o di esercitazione (Carlomagno, 2014). Nel caso in una specifica attività formativa artistico-didattica come quella del Master, il modello per problemi riposizionava anche la fase dell'*applicazione*, ancorandola ad una necessaria e costante relazione tra teoria e prassi, in quanto durante le lezioni e le esercitazioni la pratica poteva essere applicazione della teoria o il sapere teorico poteva costituire la fase di riflessione critica successiva all'attività. Il tema dell'applicazione, inoltre, implicava una relazione problematica tra il dentro e il fuori dell'esperienza formativa, ovvero come applicare la stessa esperienza d'aula o di laboratorio formativo interno al corso, integrandola con i luoghi dello stage o della propria professione, fuori dal corso. Nel modello della progettazione per problemi l'ultima fase, quella dell'*integrazione*, ovvero l'aver effettivamente conseguito i risultati formativi di tipo didattico-artistico, richiedeva una progettazione all'interno della quale i prodotti, ovvero i report delle attività artistiche e didattiche, potessero avvalorare la padronanza acquisita dai corsisti nelle loro diverse potenzialità di azione, le loro competenze trasferibili nei propri contesti, la consapevolezza di aver modificato ed arricchito la propria postura professionale. Questa prima analisi dei modelli ha fatto emergere alcune criticità in relazione alle specifiche caratteristiche di ogni modello che non apparivano completamente armonizzabili con la pluralità e le differenze dei destinatari del corso e con le specificità delle attività formative. In definitiva anche il modello di *Progettazione per problemi* si dimostrava incapace di rispondere pienamente alle caratteristiche del Master, dei suoi destinatari e dei suoi docenti. Procedendo in questo processo di analisi critica bisognava porsi una domanda, ovvero se la progettazione dovesse vincolarsi ad una impostazione basata sulla costruzione (Wilson, 1995), se quindi per i docenti del corso e per i corsisti, poteva essere adottato un modello di co-costruzione di una cultura transprofessionale. Questo modello richiedeva necessariamente una capacità autoriflessiva e critica di tutti i professionisti impegnati nell'esperienza formativa, ovvero professori, ricercatori, esperti, attori, registi, scenografi, giornalisti, critici. Nello stesso tempo i corsisti, all'interno delle proprie epistemologie personali e delle proprie strutture biografiche (Demetrio, 1990) dovevano essere in grado di compiere una specifica analisi della ricaduta del proprio livello interpretativo nell'esperienza formativa.

In questa prospettiva teorica appariva utile analizzare la fruibilità del *Situated Instructional Design*, mettendo in risalto l'istanza locale della progettazione, prevenendo in che misura le variabili derivanti dalle situazioni si dimostravano prevalenti rispetto le istanze istituzionali definite preliminarmente dalla organizzazione dei



contesti sociali e professionali. Se questo modello, da un lato, si dimostrava fortemente flessibile, ricorsivo e situato e quindi potenzialmente permeabile ai temi della personalizzazione e dell'inclusione, offrendo la capacità di riflettere ed evolvere rispetto le istanze derivanti dall'analisi dei precedenti modelli, nel contempo faceva emergere anche alcune criticità:

- prevedeva l'adozione di una metodologia partecipata ai docenti e discenti, che però non poteva essere adottata da tutti gli attori, almeno per il suo avvio, limitandosi esclusivamente ai formatori;
- si prestava al continuo adattamento del percorso al contesto, attraverso una progettazione flessibile;
- prevedeva la realizzazione di setting predisposti per collegare ogni obiettivo ad una specifica attività, partendo da esperienze capaci di porsi come situazioni problematiche per sperimentare percorsi risolutivi plurali, non risolvendo però l'imprevedibilità dell'esito di alcune attività formative che potevano ulteriormente arricchire gli obiettivi stabiliti;
- prevedeva la progettazione e l'utilizzazione di strategie didattiche in grado di esercitare e sviluppare la metacognizione;
- prevedeva l'utilizzazione di strumenti tecnologici ed altre forme di interazione con macchine,
- implicava la trasformazione della comunicazione dei risultati della valutazione in una discussione dei prodotti realizzati insieme ai corsisti.

La progettazione ID rispondeva a molti dei bisogni del gruppo docenti, ma non assumeva tutti i vincoli imposti dal gruppo dei discenti, predisponendo una costruzione che si basava su una presunta prevedibilità impraticabile nel caso di esperienze come quelle espressive o interpretative. Il costruttivismo insito nel modello ID, si prestava ad una progettazione che, seppure coerente, ricorsiva, flessibile, potenzialmente inclusiva, creava una rigida linearità tra esperienza e conoscenza, tra sapere ed emozione, considerati nel doppio binario formativo artistico e didattico. Se quindi il costruttivismo generava come derivato il percorso formativo, ogni progettazione si configurava come una costruzione che cercava di agire su un costruito per condividere e favorire l'altrui costruzione di significati. Ma l'esperienza artistica non poteva essere considerata la sola costruzione di una scena o l'interpretazione di un personaggio, in grado fornire a tutti e a ciascuno gli stessi significati e le stesse emozioni, ma si prestava alla condivisione di concetti e livelli interpretativi. L'arte doveva essere considerata come l'effetto dell'onda che incontra barche a vela, transatlantici, barche a remi, zattere, oggetti, persone, pesci, boe, sabbia, rocce. L'onda infatti, nel muoversi *sull'*insieme e *nell'*insieme di quello che incontra, produce effetti diversi, che cambia le posizioni di ognuno, che implica traiettorie e spostamenti diversi. L'onda è come l'esperienza scenica, come un'azione didattica dovrebbe essere, ognuno ne recepisce un valore diverso, pur riconoscendo che si tratti dello stesso fenomeno: la partecipazione ad un evento culturale che dovrebbe muovere le menti e sollecitare emozioni, producendo una trasformazione. Questa tipologia di progettazione poteva solo originare dalla co-evoluzione della pratica di tutti, registi e attori del percorso formativo, per tradursi quindi nella modellizzazione e nell'esercizio didattico ed artistico, ovvero artisticamente didattico e didatticamente artistico, delle pratiche plurali, lasciando ampio spazio alla riflessione e alla ri-concettualizzazione dell'esperienza vissuta. "Ciò che contraddistingue il pensiero



creativo è proprio il suo fluire per salti, attraverso un improvviso disorientamento che lo obbliga a riorganizzarsi in maniera nuova, abbandonando il guscio ben ordinato. È il *pensiero-in-vita*, non rettilineo, non univoco” (Barba, 1993, p.134)

2. La progettazione del Master attraverso il *Design for learning* (Laurillard, 2008) e gli *Episodi di apprendimento situati* (Rivoltella, 2013)

“L’apprendimento è, dunque, una trasformazione d’attività che si produce in conseguenza della pratica...si apprende sempre potenzialmente qualcosa ogni volta che si agisce” (Durand-Poizat, 2017, p. 38). In tal senso era proprio la progettazione della pratica che poteva dare forma all’apprendimento, doveva essere capace di una vera visibilità dell’azione del docente (Hattie, 2012) facendo emergere nei corsisti la condizione iniziale delle loro prestazioni, i livelli attesi, la possibile evoluzione ed il progresso dei loro livelli di prestazione e tra i docenti la collaborazione e la condivisione dell’azione nella formazione. La *pratica come fonte generatrice della progettazione* implicava una funzione propulsiva del feedback, prima, durante e dopo la progettazione e lo sviluppo delle attività del progetto. In questo percorso di analisi dei modelli di progettazione il *Design for learning* (Laurillard, 2008) costituiva una pietra miliare, un vero ancoraggio sicuro capace di includere, riducendo forzature e adattamenti innaturali, le complessità dell’esperienza formativa da progettare, accogliendone istanze presenti e future, potenzialità, imprevisti dell’esperire e bisogni emergenti. La posizione innovativa e interazionista della Laurillard, presupponendo che l’apprendimento non è progettabile, riconosceva infatti il paradigma dell’interazione nella pratica, che è il terreno dell’attività artistica, oltre che quello dell’attività didattica. Questo modello consentiva di fare emergere e valorizzare il senso dell’esperienza artistica immaginando che il coinvolgimento e la relazione potessero essere la chiave dei processi apprenditivi e potessero accogliere nelle attività una serie di istanze:-il lavoro tra professionisti diversi poneva come condizione indispensabile quella di rendere esplicito il significato di insegnamento, apprendimento ed attività;-le attività teoriche e pratiche sui fondamenti della didattica e delle arti sceniche dovevano rispondere ad una logica che giustificasse la programmazione tra lezioni, simulazioni, pratiche, esercitazioni, lavori di gruppo;-la modularità appariva necessaria per definire un curriculum così eterogeneo, definendo l’identità e la complementarietà di ogni struttura modulare. Questa tipologia di approccio richiedeva una modalità di simulazione partecipata del percorso, ovvero l’impegno congiunto dei diversi docenti, attraverso un distanziamento dall’esperienza, per valutarne singolarmente ed in gruppo, il reale svolgimento e le problematiche connesse alla presenza di discenti così diversi tra loro sul piano delle esperienze e delle aspettative professionali. La simulazione doveva però contenere il rischio della sequenzialità lineare, operando attraverso una costante ricorsività e complessità delle attività, sia realizzate sul piano teorico che pratico. La Laurillard ci offriva un cambio di paradigma netto, considerando la pratica come oggetto e terreno di coltura della progettazione, alimentato e mobilitato dall’opera dell’azione didattica. L’attività quindi, posta al centro della progettazione, e nel caso di un percorso così specifico, la pratica doveva favorire l’interazione per il raggiungimento dei diversi risultati attesi, per una crescita e uno sviluppo che si muoveva in ognuno



dei corsisti in direzione diversa, pur originandosi dalla stessa attività. Una progettazione che richiedeva una conoscenza immersiva delle inclinazioni didattiche ed artistiche di ognuno, delle funzioni e dei ruoli assumibili dai discenti e dai docenti. In questa prospettiva complessa della progettazione centrata sulla pratica, la metodologia EAS (*Episodi di apprendimento situati*, Rivoltella, 2013), costituiva una originale opportunità da cogliere, muovendosi in direzione di una modello TLA (*Teaching and Learning Activities*), riconoscendo lo spazio ed il tempo dell'apprendimento in episodi in grado di legare i significati delle esperienze in specifiche situazioni e contesti nei quali l'attività incontra la conoscenza nella pratica. Esperienza situata, dunque, nella quale la conoscenza emerge e non viene applicata, una modalità di ribaltamento della didattica, fortemente rispondente alle esigenze di predisporre una esperienza formativa significativa ed eterogenea. L'EAS, dunque risultava essere una metodologia indispensabile a mettere in atto fondamenti caratterizzanti alcune attività attraverso la trasposizione e la regolazione e, conseguentemente, costituiva un elemento forte e ricorsivo del percorso di progettazione, in grado di utilizzare il *problem solving* nella *fase operatoria* che consentiva di apprendere operando, attraverso la pratica centrata sul *Learning by doing* (Dewey, 1949) e di ristrutturare riflessivamente le esperienze e le attività svolte nella *fase ristrutturativa*. Indispensabile era anche la *fase preparatoria* del lavoro da svolgere in autonomia prima dell'incontro con il docente, studiando gli input di sollecitazione dati proprio dal docente stesso, per poter entrare in relazione con l'oggetto culturale, sia esso un testo da leggere, un copione da scrivere o da imparare, la funzione della luce o della scenografia, una lezione di training o una lezione di antropologia teatrale, di psicologia o di didattica, recependo gli spunti della *Flipped Classroom* (Bergmann, J, Sams, A., 2012). In questo orizzonte di senso della progettazione, appariva importante porre l'attenzione sull'ambiente di apprendimento (*Learning Environment*) che poteva definirsi un *ambiente di apprendimento ibrido*, dal momento che coniugava spazi inusuali, integrando quelli artistici e didattici, proponendo un'armonizzazione di dispositivi e artefatti che potevano essere utilizzati e situati nella propria professione da artisti e docenti delle scuole, da professori e ricercatori universitari e dai professionisti delle arti sceniche, utilizzabili trasversalmente in contesti diversi come la classe e il teatro che divenivano così un vero "laboratorio culturale, uno spazio all'interno del quale smontare e rimontare "pezzi" di sapere" (Rivoltella, 2017, pp. 229-230). Dare spazio alla creatività come competenza-chiave del docente e dell'artista per poter sollecitare nella progettazione anche una ridefinizione e riconcettualizzazione degli spazi e degli oggetti attraverso l'uso del corpo. L'impegno inoltre doveva essere indirizzato a definire, altresì, quali fossero e come connettere le modalità per favorire attività perturbanti e generative di senso per la tipologia differente dei corsisti, e quali potere inserire su un tessuto già permeabile a quello specifico di apprendimento, proposto dall'attività del corso. In definitiva, sarebbe stato importante definire quali fossero gli apprendimenti attesi, e attraverso quali da attività (*Learning outcomes*) farli emergere, indicando per ognuno come favorirli attraverso pratiche interattive. Si rendeva necessario, somministrare tests e questionari in ingresso, intermedi e in uscita e infine riflettere sulla necessità e sulle modalità di inserimento di ulteriori testimonianze dirette ed indirette da parte di riferimenti autorevoli del settore artistico o didattico, capaci di allargare le maglie dell'attività in forme più aperte della formazione, come spettacoli esterni, interviste, filmati, lettura di opere, esperienze da riportare tutte all'interno di diari di bordo e storytelling (Carlomagno, 2014). L'esito del percorso di analisi dei modelli di progett-



tazione faceva emergere quindi due indicazioni, il *Design for learning*, risultava come quello maggiormente capace di recepire la complessità insita nell'oggetto della formazione, nella pluralità della provenienza dei corsisti e della differente dimensione professionale dei docenti e degli esperti e l'*EAS* risultava fondamentale per situare specifiche esperienze formative in una forma episodica e ribaltata dell'apprendimento, tipica dell'esperienza teatrale. Nella fase preliminare era indispensabile un confronto attivo, attraverso il coinvolgimento di docenti e ricercatori universitari e professionisti delle arti sceniche, per definire reciprocamente: cosa fanno, ovvero quali azioni specifiche caratterizzano le funzioni dei docenti universitari, i docenti delle scuole, gli attori, i registi, i professionisti delle arti sceniche quando operano e comunicano nei propri contesti lavorativi? Come ognuno, nel proprio contesto lavorativo, interagisce con gli altri operando o comunicando? Come ogni professionista, nel proprio contesto lavorativo, riesce a rendere coerente la scelta di obiettivi, mediatori professionali e/o didattici? Come sia possibile, tra contesti professionali diversi, definire obiettivi comuni e mediatori differenti integrabili e complementari? È la didattica teatro? Quali gli elementi e le azioni comuni che caratterizzano i contesti artistici e didattici? E quale la postura comune tra attore, docente, discente e pubblico? Questa fase della progettazione consentiva di fare emergere alcune esigenze che si sono tradotte in obiettivi: condividere e sperimentare le forme di interazione che caratterizzano l'ambito didattico e quello artistico; condividere, in contesti differenti come l'aula e la scena, le pratiche didattiche ed artistiche, rendendo coerente l'uso di pratiche diverse nel proprio contesto professionale; sperimentare mediatori diversi nel proprio ambito professionale, verificandone la coerenza con la propria attività lavorativa. Nella fase successiva era indispensabile la definizione della logica formativa, progettuale e didattica che sosteneva la definizione delle attività ed il legame spazio-temporale tra esse. In tale ottica, la predisposizione dei moduli e la razionalità che doveva sostenere ogni attività di insegnamento-apprendimento progettata e ri-programmata in scena, ovvero lezioni, laboratori, esercitazioni, lavori di gruppo, simulazioni, interpretazioni, interviste, letture, dovevano evidenziare un rapporto circolare e ricorsivo tra teoria e pratica. Nel *primo modulo* si sceglieva una prima attività che rispondeva, sia sotto il profilo teorico che quello delle pratiche, all'esigenza di proporre un confronto ed una condivisione tra corsisti del significato di teatro. Il confronto doveva operare sia nel campo delle interpretazioni pedagogico-filosofico-didattico che neuroscientifiche, in ragione dell'attuale modello di formazione dei docenti e delle più ampie implicazioni dell'esperienza scenica nei confronti del pubblico, ovvero le sue potenzialità educative e inclusive e le sue radici biologiche. Nel *secondo modulo* l'attività doveva essere centrata sulla storia del teatro e sulla drammaturgia, prevedendo un primo innesto di EAS, ovvero predisponendo che la visione e lettura di testi e spettacoli teatrali si ponessero come problem solving nella fase preparatoria, cui derivasse la fase operativa nella quale i docenti potessero definire il lavoro individuale e di gruppo per operare sul tema. Infine la *fase ristrutturativa* coincideva con una riflessione comune che si traduceva in un apprendimento riflessivo. Nel *terzo modulo* la progettazione prevedeva la relazione tra attorialità e didattica, introducendo nello spazio tematico "*L'attore e l'educatore.*" la relazione potenziale tra attività didattica e livelli tecnici ed interpretativi dell'attore. In tale scenario venivano previste attività specifiche sul training, sulla danza, sulle tecniche della performance e della didattica laboratoriale. Anche in questo modulo, attraverso un laboratorio di pedagogia teatrale venivano previsti EAS che risultassero in grado di partire dalla situazione



problematica, realizzare l'attività di apprendimento in immersione e riflettere criticamente sull'esperienza svolta, sistematizzando il senso del sapere teorico e del sapere pratico emergenti dall'esperienza formativa. Il *quarto modulo* trattava i temi dei fondamenti psicologici, sociologici, antropologici dell'esperienza teatrale, analizzando in che misura le attività teatrali promuovessero la cultura dell'inclusione ed i processi psico-sociali alla base della convivenza. Il *quinto modulo* operava sulle tecniche vocali, attraverso pratiche sull'uso della voce per scoperta e consapevolezza dell'apparato fonatorio. Anche in questo caso l'attività si sviluppava come EAS. Il *sesto* e ultimo *modulo* trattava i metodi di allestimento e messa in scena, esplorando la sinergia tra recitazione e regia, capitalizzabile in ambito didattico. Parallelamente all'esperienza formativa del Master, i partecipanti potevano proporre l'organizzazione, presso le istituzioni scolastiche o altre istituzioni nelle quali operano, di laboratori teatrali che costituiranno la costante messa in gioco e capitalizzazione del percorso formativo. A *chiusura del Master*, il confronto creativo e costruttivo tra le diverse esperienze laboratoriali si poteva tradurre in un *Atelier teatrale*, un'azione performativa centrata sul *corpo in azione*, che avrebbe messo in luce la co-evoluzione e la co-costruzione dei progetti, anche singoli, in un contenitore comune e condiviso da tutti gli attori del processo formativo, sia del campo artistico che pedagogico-didattico, antropologico, psicologico e sociologico. Una esperienza di comunità, che unisce, include e genera forme sia di *vicarianza d'uso*, attraverso un uso diverso del corpo, che di una *vicarianza funzionale*, utilizzando l'espressività per dare un significato diverso alle cose (Berthoz, 2013). Una "drammaturgia didattica e artistica" che potesse vedere nella messa in scena delle competenze acquisite sugli elementi costitutivi la rappresentazione teatrale e didattica, quei 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 come 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, Peja, 2002). Si tendeva a realizzare una specifica esperienza formativa intesa come ribaltamento della relazione gerarchica teoria-prassi, generando un processo bottom-up dell'apprendimento, una sua consapevole utilizzazione e ristrutturazione da parte dei docenti e dei corsisti, comprendendo episodi di apprendimento inseriti nel tempo e nello spazio della formazione.

Conclusioni

Il percorso formativo, avvalorato da una fase di studio preliminare sulla progettazione, si è sostanziato attraverso la ricerca della ridefinizione dei confini epistemologici della didattica e delle arti sceniche, offrendo alle esperienze formative, come quelle di un Master, un nuovo spazio dialogico e di crescita tra domini conoscitivi integrabili sul tema dell'azione umana. "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” (Carlomagno, 2020). Il percorso formativo del Master ha esplorato nuovi spazi della didattica nei quali promuovere un confronto tra i diversi linguaggi e favorire l’uso delle tecniche delle arti sceniche nelle diverse professionalità e in particolare nell’attività del docente, come scenario concettuale e operativo delle esperienze di formazione centrate prevalentemente sulla “presenza” del corpo come dimensione costitutiva della relazione educativa (Carlomagno, Ciasullo, Orefice, Frauenfelder, 2013), riconoscendone il valore formativo ed il potenziale inclusivo (Cottini, 2014) e metacomunicativo.

L’iniziativa recepisce i principi della Dichiarazione di Salamanca (1994) sulle pratiche in materia di Educazione sia nel campo della formazione dei docenti sia sull’Orientamento professionale dell’educazione integrata. In questa prospettiva, il teatro ha costituito un mezzo originale per favorire la competenza didattica relativa alla “Consapevolezza ed espressione culturale”, come si evince espressamente dal framework europeo (D.M. 742 del 3 ottobre 2017), come orizzonte di senso comune, nel quale costruire situazioni e contesti in cui gli attori dei processi formativi “riflettano per capire il mondo e se stessi, diventino consapevoli che il proprio corpo è un bene di cui prendersi cura, trovino stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico, imparino ad imparare, coltivino il pensiero originale, si confrontino per ricercare significati e condividere possibili schemi di comprensione della realtà” (D. M. 254 del 16 novembre 2012 – Indicazioni nazionali curriculum scuola infanzia e primo ciclo). Questa iniziativa ha rappresentato, altresì, una importante opportunità formativa, anche in applicazione alle “Indicazioni strategiche per l’utilizzo didattico delle attività teatrali” del Miur 2016-17 e ha raggiunto l’interesse di molte categorie di docenti compreso gli “insegnanti specializzati”, riconoscendo la forza espressiva del teatro e la sua capacità di sollecitare le abilità diverse di ognuno. Il teatro, infatti, da sempre funzionale all’attivazione di processi inclusivi (Barba, Savarese, 1991), è in grado di coinvolgere oltre i confini linguistici, sollecita un livello di partecipazione che travalica le differenze, genera l’inclusione attraverso un processo complesso che si origina dalla *pratica dell’ascolto*, dal lavoro su se stessi che diviene scoperta, esplorazione e confronto con l’altro, dalla forza delle attività espressive che utilizzano differenti linguaggi (Benvenuto, 2018), dalla capacità di incontrare il punto di vista dell’altro con il quale agiscono i diversi livelli comunicativi. Rappresenta, in tale ottica, una grande opportunità per l’azione didattica operando senza indugi sui temi dell’intercultura (Bloomfeld, 2003; Brook, 2016, Fiorucci), della disabilità (Cole, Turner, 1993; Caldin, 2013), delle differenze (Schechner, 1984) e del disagio sociale (Barucha, 1993; Giacchè, 2004). La “messa in scena”, traslata in didattica, cessa in tal senso di funzionare da dispositivo spettacolare e diviene uno strumento prezioso di lavoro di gruppo e in gruppo, che permette un’accurata e approfondita analisi delle dinamiche comunicative, emotive e relazionali da utilizzare anche in contesti nei quali si manifesta un disagio, riconoscendo nella diversità dei ruoli dei personaggi la forza della differenza ed il diritto ad esprimerla. Il teatro può assumere una valenza straordinaria, afferma il neuropsichiatra Roberto Militerni, (2018) docente del Master, in una intervista rilasciata nel 2018 al termine della sua lezione, perché “attraverso lo studio del personaggio e attraverso la costruzione e ri-costruzione del sé del personaggio, si possono creare dei movimenti di identificazione proiettiva col personaggio che portano alla consapevolezza e alla possibilità di utilizzare delle strategie che permettono di armonizzare diverse parti del me”. Sperimentare metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche consente, quindi, al corsista, ora nelle vesti di attore, ora in quelle di regista, di vivere in prima persona la messa in



gioco dell'individuo nella sua interezza corporea, relazionale, emotiva e cognitiva, riuscendo così a trasporre nei contesti scolastici una esperienza immersiva analoga. Il teatro è soprattutto un lavoro su sé stesso e nello stesso tempo una esperienza dell'alterità che considera le implicazioni pedagogiche e inclusive nel lavoro con i ragazzi anche affetti da bisogni educativi speciali. "Lavoro su se stessi, fondamentale, come addestramento all'azione organica, cosciente e volontaria e quindi addestramento alla disarticolazione dei blocchi, degli automatismi che condizionano l'agire umano a vari livelli: corporeo, emotivo, intellettuale e fanno sì che l'individuo più che *agire* di solito venga *agito*" (De Marinis, 2011) Oltre la formazione *al* teatro bisogna prendere in considerazione la formazione *col* teatro, educazione e rieducazione psicofisica, dove il teatro si fa mezzo e luogo dello "spettatore" (Giacchè, 1991).

Il percorso di studi si è dimostrato inclusivo anche sul *piano professionale*, creando un dinamico ambiente di sviluppo interprofessionale nel quale far coesistere competenze e mondi diversi, fortemente complementari, partendo dalla percezione degli insegnanti, attori, registi, assistenti alla regia, danzatori, performer, cantanti lirici, scenografi, costumisti, educatori, sociologi, psicologi, assistenti sociali e in genere professionisti che hanno riconosciuto le loro diversità e affinità (Canevaro, D'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011) e le hanno messe successivamente in gioco nelle istituzioni scolastiche, formative, socio-educative e socio-sanitarie, nelle quali è stato possibile avvalersi anche dell'esperienza teatrale come risorsa sociale inclusiva (Pontremoli, 2005; Bernardi, 2004).

Il Master ha formato infatti "una rete territoriale" di esperti capaci di utilizzare metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche nel teatro, nella didattica e nella formazione, attraverso l'acquisizione delle competenze di base attoriali e di regia, integrate a competenze didattico-pedagogiche, antropologiche, psicologiche e sociologiche dando vita anche all' "International Research Group on *Bio-Educational Embodied Research on Performing Activities* (B-ErPa)" che ha come focus la *performing activity* che si avvale dei principi della teoria dell'azione e dell'interazione in una visione incarnata ed enattiva della conoscenza. Si esplora l'azione in chiave bio-educativa e inclusiva, recependo spunti dalle neuroscienze cognitive, in una chiave inter e transdisciplinare, che trova recentemente, nella proposta complessa del fisiologo Alain Berthoz, (2011) una interessante prospettiva anche per la ricerca educativa inclusiva.

In definitiva, il corso ha consentito un percorso sostanziato sull'educazione alla teatralità e sull'intelligenza emotiva per essere in grado di ascoltare, decodificare e valorizzare le differenti forme di espressione e di comunicazione di "tutti e di ciascuno", in una prospettiva inclusiva e di integrazione sociale (Gousseau, 2015) ponendo al centro del processo cognitivo "il corpo", come dispositivo principale attraverso il quale realizzando esperienze si sviluppano apprendimenti e si produce conoscenza (Rivoltella, 2012), recependo gli spunti di riflessione dall'*Embodied Cognitive Science* (Clark, 1999).

In conclusione, questa esperienza di ricerca ha avvalorato che la progettazione è la componente qualitativa e generativa non solo della didattica ma di ogni azione formativa e richiede uno studio rigoroso che si dimostri in grado di predisporre e gestire situazioni complesse che favoriscano la valorizzazione delle differenze dei corsisti e dei formatori, promuovendo in ogni fase del percorso la co-attività (Altet, 2002) attraverso l'adozione di modelli vincolati dalla complessità degli obiettivi. Una esperienza di progettazione (Rossi, Giaconi, 2015) che avvalorata la transprofes-



sionalità che si offre come un piccolo contributo alla riflessione sui percorsi formativi nei quali co-agiscono posture professionali, culture, competenze ed epistemologie diverse in un'ottica inclusiva (Ainscow, Sandill, 2010; d'Alonzo, 2020). L'analisi condivisa di approcci scientifici e modelli di progettazione da parte di professionisti diversi costituisce, infatti, un terreno di coltura della transdisciplinarietà, una modalità per favorire l'incontro tra scenari diversi nei quali opera l'azione umana, che possono reciprocamente arricchirsi nel confronto e nella riflessione critica, riconducendo l'insegnamento al corpo, all'azione e in definitiva al teatro (Rivoltella 2012; Gallese, 2007, 2011; Rossi, 2011; Carlomagno, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2002). L'analyse plurielle: une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Ainscow M., Sandill A., (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*.
- Barba E., Savarese N. (1991). *Un dizionario di antropologia teatrale*. Milano: Ubulibri
- Barba E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Barba E. (1996). *Teatro. Solitudine, mestiere, rivolta*. Milano: Ubulibri.
- Barba E. (2012). *La conquista della differenza. Trentanove paesaggi teatrali*. Roma: Bulzoni.
- Barucha R. (1993). *Theatre and the world: performance and the politics of culture*. London: Routledge.
- Benvenuto G. (2017). Società educante per una scuola inclusiva. Contrastare dispersioni ed esclusioni. In *Scienze dell'educazione e inclusione sociale. Un seminario per riflettere sulle disuguaglianze educative*. Roma: Nuova Cultura.
- Benvenuto G., Stella D., Viti E. (2018). *Danzare, riflettere, apprendere. Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices: 3.1*. 2018. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi C. (2004). *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*. Roma: Il Caroccio.
- Bernardi C., Cuminetti B., Della Palma S. (2000). *I fuoriscena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*. Milano: Euresis.
- Bergmann J., Sams A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2013). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Bloomfield J. (2003). *Crossing the Rainbow. National Differences and International Convergences in Multicultural Performing Arts in Europe*. Brussels: IETM
- Brook P. (2016). *Il punto in movimento 1946-1987*. Roma: Dino Audino.
- Caldin R. (2019). Disabilità, inclusione e centralità della scuola. Attualità e dimensioni prospettive. *Scholé*, 2, 163-177.
- Caldin R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy. *Education Sciences & Society*, 2, 65-77.
- Canevaro A., Mandato M. (2004). *L'integrazione e la prospettiva "inclusiva"*. Roma: Monolite.



- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carlomagno N., Ciasullo A., Orefice C., Frauenfelder E. (2013). Didactic "Harmonies" in a Bioeducational Perspective. *Education Sciences & Society*, 4 (1).
- Carlomagno N., Di Tore P. A., Sibilio M. (2013). Motor activities teaching and complexity: a reversal of the classical description of the mechanisms of perception. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*.
- Carlomagno N. (2013). Corpo e movimento per una didattica semplice. In M. Sibilio, *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Carlomagno N. (2015). La dimensione polisemica del movimento: alfabeti corporei a scuola. In M. Sibilio, F. D'Elia (eds.), *Didattica in movimento*. Milano: La Scuola.
- Carlomagno N., Di Tore P. A., D'Arienzo D., Sibilio M. (2014). Twisted eulenspiegel: en Educational Approach to Role Playing in Narrative Contexts. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
- Carlomagno N. (2020). Le potenzialità didattiche delle arti sceniche. *Education Sciences & Society Franco Angeli Journals & Series*.
- Cascetta A. (2000). *Elementi di drammaturgia*. Milano: EDUCATT Università Cattolica.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cole D. A., Turner J. E., Jr. (1993). Models of cognitive mediation and moderation in child depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(2), 271-281, <https://doi.org/10.1037/0021-843X.102.2.271>
- Clark A. (1999). An embodied cognitive science? *Trends in Cognitive Science*, 3(9), 345-351. DOI: 10.1016/s1364-6613(99)01361-3.
- Cottini L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Deleuze G. (1968). *Différence et répétition*. Paris: Puf.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- d'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Durand M., Poizat G. (2017). Enazione, attività umana e ambienti di formazione. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carrocci.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Bologna: Ets.
- Fischer-Lichte E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge Taylor e Francis Group.
- Frauenfelder E. (2018). *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?* Napoli: Sezione RTH Brain Education Cognition DOI: <https://doi.org/10.6093/2284-0184/5428>
- Frauenfelder E., Santoianni F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E., Rivoltella P. C., Rossi P. G., Sibilio M. (2013). Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm? *Education Sciences & Society*, 4(1).



- Gadamer H.G. (1995). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallese V. (2007). *Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata in Culture teatrali. Studi, interventi e scritture sullo spettacolo*. Bologna: Carattere.
- Gallese V., Morelli U. (2011). *Il teatro della metafora del mondo e del teatro nella mente*. Castiglioncello (PI): 25 Febbraio 2011.
- Gagné R.M., Briggs e Wager W. W. (1992). *Principles of instructional design*. New York: H.B. Jovanovich
- Gagne R. M., Wager W.W. (2005). *Principles of instructional design*, 5th edition. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140440211>
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Giacchè P. (1991). *Lo spettatore partecipante. Contributi per un'antropologia del teatro*. Milano: Guerini.
- Giacchè P. (2004). *L'altra visione dell'altro: una equazione tra antropologia e teatro*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Goffman E. (1967). *Interaction Ritual*. Doubleday: Garden City.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Laurillard D. (2008). Technology Enhanced Learning as a Tool for Pedagogical Innovation. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 521-533.
- McTighe J., Wiggins G. (2005). *Fare progettazione: la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS
- Merrill M.D. (2002). First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50, 3, 43-49.
- Maslow A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Maturana H.R., Varela F. J. (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* tr. it., Venezia: Marsilio, 2001.
- Maturana H. R., Varela F. J. (1984). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti trad. it. 1999.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nicholls A., Nicholls H. (1972). *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*. Milano: Feltrinelli.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1989). *Imparando ad imparare*. Torino: SEI.
- Novak J.D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Olivetti A. (1959). *Il cammino della comunità*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Pellerey M. (1975). Tecnologie dell'educazione per la progettazione dei curricula. *Orientamenti pedagogici*, 2, 265-273.
- Perrenoud Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Pontremoli A. (2005). *Teorie e tecniche del teatro educativo sociale*. Milano: Utet.
- Prigogine I. (1993). *Le leggi del caos*. Bari: Laterza.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.



- Rivoltella P.C. (2014). *La previsione*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P.C. (2017). Corpi in situazione: presupposti neuroscientifici e drammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 88-89). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi P.G., Toppiano E. (2009). *Progettare nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Rossi P.G., Giacconi C. (2015). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: Franco Angeli DOI: 10.3280/oa-149
- Savarese N. (1992). *Teatro e spettacolo fra Oriente e Occidente*. Roma-Bari: Laterza.
- Schechner R. (1984). *La teoria della performance, 1970-1983*. Roma: Bulzoni
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sibilio M. (2012a). La dimensione semplice dell'agire didattico. In Id. (ed.), *Traiettorie non lineari nella ricerca nuovi scenari interdisciplinari* (pp. 10-14). Lecce: Pensa.
- Sibilio M. (2012b) (ed.). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico- disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2015). Le corporeità didattiche in una prospettiva semplice. In M. Sibilio, F. D'Elia (eds.), *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola primaria* (pp. 11-20). Brescia: La Scuola.
- Stiano M. (2013). La narrazione come dispositivo di riflessione sull'esperienza educativa. In I. Gamelli (ed.), *Il prisma autobiografico del racconto di sé* (pp. 123-141). Milano: Unicopli.
- Tyler R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago: Press.
- Turner V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Turner V. (1993). *Antropologia della performance*. Bologna: Il Mulino.
- Wilson B.G. (1995). Situated Instructional Design: Blurring the Distinction between Theory and practice, design and implementation, Curriculum. In *Proceeding of the 1995 annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT)*.