

## Il corpo in gioco: l'esperienza drammatica e teatrale come possibilità formativa

Antonio Cuccaro<sup>1</sup>, Chiara Gentilozzi<sup>2</sup>, Davide Brancato<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Università Telematica Niccolò Cusano

<sup>2</sup>Università Telematica Niccolò Cusano

<sup>3</sup>Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

---

**Riassunto:** I linguaggi artistici possono rivelarsi efficaci strumenti di formazione: implementati nella pratica della formazione umana possono promuovere apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2016). Il sapere veicolato da tali forme comunicative si esplica attraverso forme, modi e metodologie plurali, aperte e non lineari (Antonacci et al., 2023), producendo possibilità esperienziali che possono far emergere percezioni, vissuti, riflessioni, scoperte su di Sé e sull'Altro da Sé. Il presente contributo intende ricercare i fondamenti epistemologici e scientifici che caratterizzano l'esperienza del laboratorio drammatico abilitativo (Author, 2023) come possibilità formativa che pone al centro dell'esperienza il corpo immerso in un contesto relazionale, laboratoriale, complesso in una dimensione ludica e laboratoriale.

**Parole chiave:** Teatro, Pedagogia, Gioco, Embodiment, Laboratorio drammatico abilitativo

**Abstract:** Artistic languages can prove to be effective training tools: implemented in human training practice, they can promote transformative learning (Mezirow, 2016). The knowledge conveyed by such communicative forms is expressed through plural, open and non-linear forms, modes and methodologies (Antonacci et al., 2023), producing experiential possibilities that can bring out perceptions, experiences, reflections, discoveries about oneself and the Other from oneself. The present contribution intends to research the epistemological and scientific foundations that characterise the experience of the habilitative drama workshop (Author, 2023) as a training possibility that places the body at the centre of the experience immersed in a relational, laboratory, complex context in a playful, laboratory dimension.

**Keywords:** Theatre, Pedagogy, Play, Embodiment, Habilitative Drama Workshop

---

### 1. Introduzione

I linguaggi artistici possono rivelarsi efficaci strumenti di formazione: implementati nella pratica della formazione umana possono promuovere apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2016). Il sapere veicolato da tali forme comunicative si esplica attraverso forme, modi e metodologie plurali, aperte e non lineari (Antonacci et al., 2023), producendo possibilità esperienziali che possono far emergere percezioni, vissuti, riflessioni, scoperte su di Sé e sull'Altro da Sé. Il presente contributo

intende ricercare i fondamenti epistemologici e scientifici che caratterizzano l'esperienza del laboratorio drammatico abilitativo (Author, 2023) come possibilità formativa che pone al centro dell'esperienza il corpo immerso in un contesto relazionale, laboratoriale, complesso in una dimensione ludica e laboratoriale. Nello spazio laboratoriale (Gomez Paloma, 2013), infatti, l'individuo viene chiamato a percepire ed a percepirsi, a viverci nell'azione e nella relazione, ad attivare le proprie risorse fisiche, emotive, cognitive, per interrogare ed interrogarsi, operare scelte, vivere l'azione altrui, rivelandosi come esistente, sperimentando la propria soggettività con modalità, tempi e progettualità inconsuete, ristrutturando il reale attraverso il gioco (Winnicott, 2019). Nel gioco come nell'espressione artistica:

I confini cedono: tra corpi, dove finisce uno e inizia un altro, e quelle zone intermedie che rimangono senza nome, le zone di contatto. Entrare in contatto con l'informe, allenarne la percezione. L'arte genera così zone ambigue, interstizi *tra* i corpi dotati di una propria autonomia, corpi ambigui, ibridi, non formati. Intensità di corpi fantasmatici, frequenze spettrali, infestazioni. Corpi impossibili, illeggibili, impensabili possono sulla scena prendere vita, seppur transitoria. Corpi popolati, corporazioni che lasciano intravedere nuove mescolanze, nuovi composti. Di queste vite mescolate, impure, incerte, transitorie, artificiali facciamo esperienza diretta. Un'esperienza condivisa, uno spazio comune di sensibilità (Caleo, 2023, pp.127-142)

Nella pratica laboratoriale il corpo assume il valore e la dignità di dispositivo epistemico, di soggetto della cognizione incarnata (Gomez Paloma, 2013; Pennisi, 2024). Nella soggettività e nell'intersoggettività (Gallese, 2013) avviene l'elaborazione del reale in cui la mente umana si estende (Piredda, 2012; Clark, 2010), in un esternalismo attivo basato sul ruolo dell'ambiente come elemento direzionante dei processi cognitivi (Clark e Chalmers, 2010, 2016; Menary, 2010; MacFarqhar, 2018). Per ciò che afferisce, nello specifico, alle attività di laboratorio basato sull'azione drammatica, così come pure alla pratica del teatro ed infine al teatro stesso inteso come prodotto artistico, possiamo dire che essi si innervano, altresì, nella carne del linguaggio. Pertanto, ogni osservazione su tali ambiti, è sempre un *discorso sul linguaggio* (Gaspari, 2022). Il comportamento umano, in qualsiasi contesto esso si espliciti, ha sempre valore di messaggio:

L'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e, in tal modo, comunicano anche loro. (Watzlawick et al., 1971, p.45)

*Ogni comunicazione implica un impegno e perciò definisce la relazione:* una comunicazione non trasmette soltanto informazioni, ma al tempo stesso impone un comportamento (Lissi, 2016). Questa capacità di meta-comunicare in modo adeguato non è solo la *conditio sine qua non* di una comunicazione efficace, ma è anche collegata al problema della consapevolezza di sé e degli altri. Quando la comunicazione diviene paradossale (Baggio, 2016), le confusioni e le contaminazioni tra questi due livelli possono portare in vicoli ciechi identici per struttura a quelli dei famosi paradossi logici (Bernini, 2008). Pertanto, è possibile fondare la pratica del laboratorio drammatico, come pure può dirsi del teatro come prodotto artistico, nel campo della comunicazione umana. Essi si plasmano nella materia comunicativa. Ogni osservazione che si porti su di essi, è un processo che si rivolge alle dinamiche di comunicazione tra esseri umani (Elias, 2015). E' necessario, dunque, creare un luogo del *linguaggio*, un luogo umano connesso con altri luoghi dell'umano, sospenderlo e quindi interrogarlo di nuovo, oltre l'ovvio, oltre l'abitudine (Foucault, 2018). Un laboratorio *linguistico* come locus operandi (Petrillo, 2017), dove poter far chiarezza sui termini, sugli sviluppi e soprattutto sui limiti dell'espressione umana. Un laboratorio *sulla comunicazione*, poiché osserva le dinamiche relazionali, comportamentali (Bartholini, 1997) dell'essere umano. Un laboratorio *educativo*, poiché prevede l'umanizzazione di un contesto ed un ambientamento continuo da parte di chi vi si trova immerso (Giusti, 2015). Un laboratorio *metacognitivo* (Miletto, 2009), poiché necessità di una struttura superiore di linguaggio per poter essere chiarito nei suoi aspetti fondamentali. Un laboratorio che possa essere pensato come *luogo del gioco*, della costruzione di nuovi significati, della connessione di elementi lontani, della decostruzione e della ricostruzione del reale. Nel presente contributo cercheremo di porre l'attenzione sulla laborialità come discorso educativo, comunicativo, formativo, come possibilità di mediazione pedagogica per la costruzione di abilità sociali (Sandoval Poveda e Madriz Bermudéz, 2022).

## **2. Restituire il teatro all'azione, il corpo alla parola, la parola al corpo.**

Partendo dal significato etimologico, per teatro si intende comunemente un luogo ove viene a svolgersi una pratica. La parola deriva dal greco θέατρον, derivazione del tema di θεάομαι «guardare, essere spettatore» (Treccani, n.d.). Cosa guardo? Ciò che si dipana nel luogo “teatrale”(il luogo dove si guarda), ovvero il *drama*. Per *drama*, dunque si intende l'azione (δρᾶμα -ατος, *azione*,

da δράω agire), l'agire, ciò che materialmente accade sulla scena. Già ora ci troviamo di fronte ad una prima ambiguità: il teatro condensa in sé, nello stereotipo comune, il luogo e l'azione quando invece essi sono intrinsecamente differenti: sussiste una netta differenza tra il *luogo* ed il *fare in un luogo*. Essendo una pratica, un'attività che rimanda al fare, meglio sarebbe definire l'attività laboratoriale basata sui linguaggi artistici, utilizzando il termine *drammatico* piuttosto che *teatrale*. Questa semplice operazione potrebbe evitare che i significati ed i significanti del teatro si riversino nella pratica del laboratorio, snaturandone significati e significanti propri e talvolta indipendenti da quelli del teatro così come comunemente percepito. Una seconda operazione di disambiguazione va effettuata tra i concetti di teatro e spettacolo. Se per teatro si intende il luogo dove il *drama* prende vita e, metonimicamente, viene ad indicare l'insieme delle pratiche professionali che concorrono alla realizzazione di un'opera scenica, la forma spettacolare o meglio la rappresentazione teatrale, è soltanto una parte di una vasta congerie di processi. Il teatro finalizza in maniera inequivocabile ogni suo sforzo alla costruzione di una rappresentazione con l'obiettivo di creare e comunicare significati, di intessere una relazione con il pubblico (Dentale, 2022). Bisogna, allora, provare a disgiungere la pratica del teatro così come la si intende comunemente *dai suoi prodotti*, ovvero le rappresentazioni teatrali, *il prodotto artistico* inteso come carattere cosciente del prodotto di libertà per un verso e, dall'altro, l'inconscio carattere del prodotto naturale, ove si tende a rappresentare l'infinito attraverso il finito (Turturro, 2024). Inoltre, tale rappresentazione è sempre soggetta alla riformulazione della realtà sociale in cui essa si situa (Sacchi, 2022). Lo spettacolo unifica e spiega una gran diversità di fenomeni. Le loro diversità e contrasti non sono altro che apparenze di *un'apparenza socialmente organizzata*. Secondo Guy Debord (1967), lo spettacolo altro non è che *l'economia che si sviluppa per se stessa*, riflesso fedele della produzione di cose, che manipola una crescente moltitudine di immagini-oggetto e che è la principale produzione dell'attuale società. Restituire il teatro all'azione, diviene la conditio sine qua non per de-spettacolarizzare il tempo e la sua mercificazione, per allentare la tensione costante di una produttività improduttiva, per stemperare la ricerca di una necessità non necessaria, per disinnescare le molteplici festività di un'epoca senza festa in cui la delusione si compensa nella promessa di una sempre nuova delusione, sottraendo il potere trasformativo del discorso artistico per renderlo mero prodotto di consumo. Per distaccarsi da questa deriva materialista e riorientare l'azione trasformativa del discorso artistico è

possibile pensare ad una pratica educativa della parola che possa restituire una lettura critica e problematizzante della condizione umana, nella tensione verso un atto educativo che possa investire la società senza tralasciare nessuno, valorizzando ed includendo ogni singola persona analizzando con cura e rispetto i singoli contesti in cui tale azione si esplica e si incarna (Gianeselli, 2023). Nell'attuale scenario sociale, in cui è difficile sostenere il peso della performatività esasperate nei contesti di apprendimento formale ed informale, emerge sempre di più il bisogno della rifondazione comunitaria basata sulla parola, sull'ascolto, sulla riflessione, sulla partecipazione per rispondere alla complessità disarmante del presente (Posamentier, 2022). Già Pasolini (1968), nel suo Teatro del Manifesto, riteneva che la parola è l'azione del corpo che apprende elaborando la realtà, non soltanto mezzo linguistico per la verbalizzazione del pensiero, ma corpo in sé e corpo oltre sé stesso che raggiunge gli altri e dagli altri viene percepito (Gianeselli, 2022b; 2022c). Il gioco poetico e teatrale rimette in discussione l'azione educativa, rilanciando una prospettiva sistemica che possa prevedere la collaborazione tra professionalità diverse per poter garantire il successo di un intervento trasformativo, aperto al dialogo ed alla semplicità (Sibilio, 2012, 2016):

[...] a partire dal rispetto per la dignità umana in un contesto assolutamente paritario ed empatico, promuovendo l'assunzione di responsabilità, l'onestà intellettuale, l'autocritica e la critica di classe per contribuire a una crescita individuale per una società progredita e lo fa attraverso un compito difficile: la condivisione dell'atto teatrale in una dimensione comunitaria che prevede l'ascolto reciproco e la reciproca messa in discussione di comportamenti e convinzioni. La proposta pasoliniana sembra essere quella di un teatro a pieno tempo [...] (Gianeselli, 2023, p.21)

### **3. Di che teatro parliamo? Strumento o linguaggio? Fine o mezzo?**

Per Grotowski, apprendere qualcosa significa conquistarlo attraverso la pratica. Una persona apprende a partire dal fare e non dalla memorizzazione di idee e teorie svincolate dalla pratica: esse intervengono quando possono aiutare a risolvere un problema pratico (Richards, 2024). Si potrebbe parlare di un teatro inteso come gnosi (De Marinis, 2022), quella conoscenza derivante dall'esperienza diretta e che risulta dall'esperienza vissuta e personale (Grotowski, 1982). In questo senso il laboratorio diviene un bisogno sociale, psicologico, culturale dell'uomo che spinge a questo tipo di ricerca. Inconsapevolmente molti insegnanti hanno applicato ed applicano nei loro percorsi

teatrali costrutti e tecniche derivanti anche dall'idea del teatro grotowskiano (Chellini, 2021), nell'idea che la relazione umana è generativa di trasformazione (Di Palma, 2021). Ma ciò non basta: bisogna essere coscienti degli strumenti che si impiegano perché possano risultare efficaci e riproponibili, in particolare in ambito formativo e secondo logiche inclusive (Mulè, 2022). Il laboratorio, quindi, non nasce dalla messa in scena, ma dalla *messa in vita*, non dalla fissazione di elementi provati ma dalla *prova di elementi inediti*, non dalla costruzione della realtà ma dalla realtà esperibile che dà forma al reale percepito e che rifiuta una passività mediatizzata dell'umano (Del Gaudio, 2021). Il teatro, invece, inteso come pratica rappresentativa ed artistica, comprende diversi elementi e può essere schematizzato in una sorta di scatola rettangolare. Il lato lungo superiore corrisponde alla *drammaturgia* che, in forme diverse, è stata sempre presente nel corso dei secoli: parliamo della *scrittura* teatrale. Alla base vi è la *regia*, un costrutto nato soltanto nel Novecento, quando si è passati dalla visione del corego che agisce in funzione dell'opera in sé, ad un cambiamento di prospettiva che mette al centro della propria visione l'uomo e gli uomini immersi nella pratica rappresentativa. I lati corti sono rappresentati dalle *componenti* dello spettacolo, ovverosia la scenografia, il costume, il trucco, le luci, la musica e, infine, vi è l'*attore*, colui che agisce (Evandro, 2021). I "lati lunghi", quelli predominanti, sono affidati alla scrittura drammaturgica e alla regia. In ultimo, o quasi, viene l'attore. La domanda che nasce è dunque: il teatro in un laboratorio è inteso come fine o come mezzo? Nel discorso laboratoriale inteso come processo formativo umano per non professionisti, il teatro come pratica spettacolare/performativa/professionistica appare poco produttiva. Se il teatro delega all'attore la resa rappresentativa di un'idea drammaturgica e in un secondo momento registra, il laboratorio non può sottomettere l'individuo che agisce, il focus pedagogico di ogni attività, alle esigenze dell'idea creativa di un operatore o di un insegnante (Oliva et al., 2021). Nel laboratorio l'opera diviene un mezzo relazionale piuttosto che un fine valoriale inteso come affermazione del prodotto, uno strumento collaborativo in cui la collettività che vi agisce si riconosce e si rispecchia. Chiunque partecipi, ad esempio, ad un percorso di Teatro dell'Oppresso, è artista nell'atto stesso di farne parte, dando luogo alla perdita del senso della gerarchia, della firma, della promozione del prodotto concretizzando, in sostanza, l'idea che l'arte sia un'esperienza creativa di qualcosa di comune (Vannucci, 2024). Potremmo allora dire che, la "scatola" che rappresenta il laboratorio drammatico

trova, nel suo lato lungo superiore la *progettazione* condivisa e coordinata delle attività con le figure educative rilevanti; sul lato corto sinistro l'*attenzione* per gli oggetti e la relazione con la realtà fisica; su quello destro la *riflessione* sulla metodologia, il metodo e gli strumenti operativi; alla base, *la cura* e l'attenzione per le complesse dinamiche relazionali umane che intercorrono durante l'attività:

Il laboratorio teatrale ha una forte valenza pedagogica ed offre un importante contributo nel processo educativo, poiché, nel percorso che ognuno compie su di sé, conduce ad imparare a tirare fuori ciò che urla dentro, a conoscere e controllare la propria energia, a convivere con ciò che in un primo momento si è represso o rimosso. Non bisogna dimenticare che l'essere uomo dipende dalla qualità delle sue esperienze che caratterizzano il suo modo di relazionarsi o non relazionarsi, in breve il suo stile di vita. Il teatro, vissuto nella dimensione del laboratorio, permette di ampliare il campo dell'esperienza

e di sperimentare situazioni di vita qualitativamente diverse da quelle abituali, che possono contribuire ad una ridefinizione di sé, del mondo, degli altri. (Oliva, 2008, p.44)

#### **4. A che gioco giochiamo: il gioco come linguaggio.**

Con Karl Groos, *il gioco* comincia ad assumere in sé il significato di attività preparatoria alla vita adulta (Masala et al., 2021). Tale approccio, derivato da una comparazione tra comportamento umano e comportamento animale, è diventata in qualche modo parte del pensiero comune. Il gioco, in questa accezione, permetterebbe al bambino di liberare le proprie energie, procedere verso la scoperta del sé e dell'altro, elaborare la presenza e l'assenza del reale, così come il piccolo Ernst sublimava l'assenza materna nel gioco del rocchetto (Vecchio, 2020). Klein (1971) inizia ad interpretare non solo le parole, ma soprattutto le attività dei bambini, intuendo che il modo naturale di esprimersi per un bambino è il gioco, ed è quindi l'adulto che deve mettersi in comunicazione tramite questo linguaggio. Il gioco per il bambino non è mero passatempo spensierato, ma il lavoro fondamentale attraverso cui crescere ed alimentare pensiero simbolico, spazio mentale (Rossi, 1997). Attraverso il gioco non solo il bambino impara a dominare e padroneggiare il mondo esterno, ma domina e media l'angoscia di un mondo interno, elaborando conflitti e fantasie. Nel gioco i

bambini riproducono simbolicamente fantasie, desideri, esperienze, e nel farlo si servono dello stesso linguaggio e della stessa forma di espressione arcaica e filogeneticamente acquisita che ci è ben nota nei sogni (Resnik, 2002). La tendenza al gioco costituisce, quindi, l'essenza stessa della natura del bambino, della natura dell'uomo. Per Claparède (1920, 1931) l'infanzia serve "a giocare e imitare": In questo modo si svolgono infatti, le funzioni dello sviluppo per le quali il fanciullo diviene uomo. Non si gioca perché si è fanciulli, ma si è fanciulli perché si ha bisogno di giocare. In *Homo Ludens* (1972), Huizinga scrive:

Ogni gioco è innanzitutto un atto libero. Il gioco comandato non è più un gioco. Tuttalpiù può essere la riproduzione obbligata di un gioco. [...] Il bambino e l'animale giocano perché ne hanno diletto, e in ciò sta la loro libertà. [...] il gioco non è la vita ordinaria o vera. E' un allontanarsi da quella per entrare in una sfera temporanea di attività con finalità propria. (Huizinga, 1972, p. 10-12).

A quale gioco giochiamo, dunque, quando attiviamo percorsi esperienziali drammatico-abilitativi? Jennings (1998) definisce tre fasi evolutive del gioco drammatico infantile, tra di loro interconnesse e sequenziali, definendo tale sistematizzazione *paradigma EPR*: a) *Embodiment*: (che corrisponde più o meno allo stadio grosso-motorio di Piaget, la fisicità nel gioco è predominante. Il bambino esprime la sua esperienza nel mondo, quindi primariamente del rapporto con la madre, attraverso il movimento, il tono corporeo ed i sensi. Il corpo drammatizza la relazione; b) *Projection*: il bambino utilizza gli oggetti esterni nella costruzione di mondi simbolici, attribuendo ad essi significati metaforici connessi con i suoi processi profondi; c) *Role*: il gioco diventa teatrale, o meglio, propriamente drammatico. Il bambino può impersonare l'altro che può essere reale o fantastico, pur rimanendo sé stesso. Tale *far finta* crea una cornice drammatica condivisa, in assenza di pubblico, le cui regole possono essere rinegoziate in qualsiasi momento. Il gioco drammatico (Pitruzzella, 2007) si collocherebbe, dunque, alla radice della formazione della persona, in quanto esperienza nel mondo del mondo, rimesso continuamente in discussione e sul quale è possibile esercitare una funzione creatrice e di controllo, nonché di distruzione. Il gioco del *come se* diviene la chiave di accesso ad uno speciale livello di esperienza che viene chiamato in drammaterapia, *realtà drammatica*. Tale realtà è presente non soltanto nel gioco ma anche in altre attività tipicamente umane come il rito religioso, la festa e il teatro (Bramini, 2024). Tale forma di realtà diviene un



luogo di rifondazione del sé e delle relazioni con il mondo, re-istituendo lo spazio ed il tempo in maniera particolare. Il bambino che gioca ha bisogno, infatti, di uno spazio limitato, un luogo dedicato che, nel gioco, si apre a spazi e luoghi illimitati. E' una realtà reversibile: passare dalla realtà drammatica a quella quotidiana è un'operazione abbastanza semplice. Nel dramma sono sperimentabili pressoché tutte le realtà umane: morire, gioire, sposarsi, partorire. In esso il bambino sperimenta il sé noto ed il non-noto, il reale e la realtà, il sé possibile e l'impossibile:

Il teatro è un gioco serio che non mira a formare bambini attori, ma ad usare il linguaggio teatrale per raccontare se stessi attraverso la finzione scenica, quindi nella dimensione antropologica, un teatro come rappresentazione di se stessi, della propria realtà, dei propri desideri (Penati, Valera, 2022, p.8)

## 5. Conclusioni

Secondo una visione pedagogica, l'attività teatrale possiede in sé la possibilità di declinare obiettivi che facilitino la comunicazione e la relazione interpersonale quotidiana. (Straniero, 2024). La pedagogia teatrale diventa una ricerca consapevole dell'individuo per acquisire padronanza nell'uso delle sue risorse ed è, dunque, una pedagogia del vissuto, individuale e collettivo, che può ridare valore alla teatralità, intesa come strumento fondamentale e costruttivo per lo sviluppo integrale della persona permettendo di scoprire le possibilità abilitative (Author et al., 2021, 2024). L'espressione teatrale appartiene all'esperienza vissuta, della ricerca del senso e dell'espressione umana (Perissinotto, 1997) e si realizza, più che nell'assistervi, nel prendervi parte. Il soggetto attraverso la pratica del sé, esprimibile nel laboratorio basato sulla drammatizzazione e sul gioco espressivo (Fazio, 2022), viene lasciato libero di esplorare, sperimentare e scegliere all'interno della propria realtà personale. In virtù di questo, il soggetto impara partendo da ciò che compie direttamente e integra la riflessione metacognitiva con la pratica, in una ricorsività prassi-teoria-prassi (Brambilla, 2023). Il laboratorio diventa un luogo di sperimentazione di sé dove poter raggiungere un buon grado di consapevolezza, di conoscenza dei propri limiti e di espressione potenziale all'interno di un'esperienza di gruppo (in un contesto non giudicante o selettivo). Il processo drammatico, dal punto di vista educativo, non spinge alla libertà solo in termini di espressività spontanea e incontrollata ma porta alla necessità di riflessione sui propri agiti per poterne prendere consapevolezza

e, in ultima istanza, di poter operare una funzione di controllo (Molgora et al, 2021). Il lavoro di scoperta di sé parte dall'allenamento all'ascolto, dallo sviluppo dello spirito di osservazione del proprio corpo, delle proprie emozioni e del mondo in cui si vive (Oliva, 1999). Secondo Damasio (2000), per comprendere il processo della conoscenza occorre considerare ciò che avviene a tutti i livelli delle strutture psichiche nel momento nel quale un oggetto viene introiettato apportando una modificazione alle precedenti informazioni. Per comprendere il processo di apprendimento ne dobbiamo considerare, cioè, considerare anche le implicazioni fisiche ed emozionali:

L'intera costruzione della conoscenza, dalle forme semplici a quelle complesse, dalla conoscenza non verbale per immagini a quella letteraria verbale dipende dalla capacità di creare mappe di ciò che accade nel corso del tempo dentro il nostro organismo, intorno al nostro organismo, al nostro e con il nostro organismo- una cosa dopo l'altra, che causa un'altra cosa ancora, all'infinito. (Damasio, 2000, p.212)

Alla luce di ciò, è possibile sottolineare potentemente la natura esperienziale sottesa alle pratiche sin qui descritte: il bambino, l'adulto, la persona che partecipa ad un tale tipo di attività prima di tutto impara ad esperire se stesso in maniera differente rispetto alla quotidianità. Questo spostamento, questo scarto di prospettiva risulta essere il motore primario di ogni possibile acquisizione. Risulta, tuttavia, molto facile incorrere negli errori cui è soggetta la progettazione e la programmazione educativa, qualora si lasci correre liberamente l'idea che il teatro implichi output sempre positivi. Così come è rischioso affidarsi ad un *tecnicismo esasperato*, o ad una *sacralizzazione dell'esperto esterno* che può assumere la connotazione di una vera e propria delega educativa. Anche nell'ottica dell'integrazione possibile delle attività teatrali nei curricula scolastici (Chellini, 2021), può rivelarsi un grave errore delegare la propria posizione pedagogica, didattica e formativa. E' proprio nella condivisione delle diverse esperienze, delle diverse professionalità e dei diversi modi di interpretare la realtà che può venire a crearsi un vero setting formativo *anche per coloro che sono i formatori* (Riello e Marcari, 2023). Questa condivisione, rilevabile nell'attivazione di una vera e propria equipe educativa, deve essere necessariamente inserita progettualmente, per potersi poi declinare in momenti di analisi e riflessioni che precedono, integrano e susseguono l'attivazione della progettualità

nell'orientamento verso una *clinica della formazione* (Massa, 1997) Momento fondamentale risulta dunque essere quello della progettazione (Balzano, 2022): è in questa fase che è possibile, infatti, declinare gli obiettivi il più possibile idonei al gruppo di lavoro, esplicitare le matrici di attività, coordinarsi con i referenti pedagogici ed educativi e strutturare un luogo appropriato per poter condividere e confrontare le esperienze. Un'attività di laboratorio drammatico, se attentamente progettata e condivisa con i referenti pedagogici dell'istituzione formativa, potrebbe rivelarsi un ottimo strumento per l'implementazione delle abilità personali e per la rilevazione di criticità nelle aree e nelle dimensioni della personalità così come descritte nel modello bio-psico-sociale (Szadejko, 2020): senza questi momenti, l'attività laboratoriale potrebbe risultare fine a sé stessa oppure essere rappresentativa delle teorie implicite dei soggetti coinvolti. I momenti di riflessione pedagogica permettono di valutare la possibilità di modificare l'andamento dell'attività laboratoriale, evitare la performatività ed escogitare modalità di attivazione congrue con le esigenze del gruppo di lavoro. Il tentativo "rivoluzionario" del laboratorio drammatico inteso come possibilità abilitativa è proprio quello di ribaltare il concetto e le pratiche del laboratorio teatrale come comunemente inteso, spostando l'attenzione dei referenti pedagogici sulla necessità di una vera e propria *clinica della progettazione*. Una accurata progettazione e condivisione che pone come suo obiettivo principale non già la formazione di attori o teatranti, ma la predisposizione di percorsi e di luoghi per la sperimentazione della propria umanità, nell'ottica di un'educazione aperta alla *costruzione di possibilità*.

## Bibliografia

- Antonacci, F., Ferri, N., Menegola, L., & Schiavone, G. (2023). Guardare al futuro abitando il performativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 401-412.
- Baggio, G. (2016). Le relazioni patologiche tra psicologia, filosofia e narrativa. Quinzi, G., Pace, L. (a cura di), *Relazioni (In) finite. La fatica di pensare la fine dell'amore*. Brescia: La Scuola.
- Balzano, V. (2022). Orientare al benessere sociale. Il ruolo della scuola nella progettazione educativa. *Attualità pedagogiche*, 4(1), 14-22.

- Bartholini, I. (1997). Giochi linguistici e agire comunicativo. *Laboratorio Sociologico*, 263-307.
- Bernini, S. (2008). Paradossi logici. Paradossi e disarmonie nelle scienze e nelle arti.- (*Quaderni/Fondazione Carlo Marchi*; 35), 3-14.
- Brambilla, L. (2023). *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti* (pp. 5-157). Carocci.
- Bramini, S. (2024). Ritualità in O Thiasos TeatroNatura. *Antropologia e Teatro. Rivista di Studi*, (17), 39-64.
- C. Penati, A. Valera, *Il gioco del teatro*, Edizioni Corsare, Perugia, 2022, p. 8.
- Caleo, I. (2023). Queerizzare le epistemologie. Materie ibride e disidentificazione nella scena performativa. *Mimesis Journal. Scritture della performance*, 12(12, 2), 127-142.
- Chellini, C. (2021). Teatro educazione e curriculum. Una questione aperta. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 105-121.
- Claparède, E. (1920) *La scuola su misura*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1958.
- Claparède, E. (1931) *L'educazione funzionale*, trad. it. Marzocco, Firenze 1952.
- Clark, Andy, and David J. Chalmers (2010). "The extended mind." (2010). <https://doi.org/10.7551/mitpress/8535.003.0002>
- Author (2021).
- Author (2024).
- Damasio A. (2000)., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000, pag.212.
- Debord G.E. (1967), *La Société du Spectacle*, Buchet-Castel, Paris.
- De Fazio, G. (2022). *Avversità e margini di gioco. Studio sulla soggettività in Merleau-Ponty*. Milano: Mimesis.

De Marinis, M. (2022). Grotowski: teatro come gnosi. " Vi metto fra le mani il testo affinché ne possiate diventare voi gli autori": scritti per Franco Perrelli.-(*Duepunti*; 76), 144-156.

Del Gaudio, V. (2021). *Théatron: verso una mediologia del teatro e della performance*. Mimesis.

Dentale, H. (2022). *Fare teatro non significa fare la recita: Le valenze pedagogiche del teatro*. Edizioni Lindau.

Di Dago R. (2008), *Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore*. Franco Angeli Editore, Milano, pag. 55.

Di Francesco, M., & Piredda, G. (2012). *La mente estesa. Dove finisce la mente e comincia il resto del mondo?* (pp. 1-275). Mondadori università.

Di Palma, G. (2021). *Teatro sociale come pedagogia delle relazioni umane*. Biblioteca teatrale: rivista semestrale di studi e ricerche sullo spettacolo: 135, 1, 2021, 25-35..

Elias, N. (2015). Osservazioni sugli esseri umani e le loro emozioni: un saggio di sociologia processuale. *Cambio: rivista sulle trasformazioni sociali*: 10, 2, 2015, 125-137.

Evandro, S. (2021). Pedagogie d'attore e acquisizione linguistica tra imitazione e interpretazione. In *Итальянский язык на сцене: семиотические коды в жизни и в профессии= Italiano sul palcoscenico: codici semiotici nella vita e nella professione* (pp. 94-98).

Foucault, M. (2018). *Eterotopia*. Mimesis.

Gallese, V. (2013). Corpo non mente: le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione sentimentale*: 20, 2, 2013, 8-24.

Gaspari, P. (2022). L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 10(2), 180-188.

Gianeselli, I. (2022b). Pasolini maestro della scena: introduzione al Manifesto per un nuovo teatro come programma per una scuola di rieducazione linguistica ed etico-politica. *Nuova Secondaria*. 1 (2022). XL: 188-197.

Gianeselli, I. (2022c). *Atti diversi, incanti di corpi: Le Tragedie del Manifesto. Il Teatro di Pasolini come dispositivo per la didattica universitaria, prove di formalizzazione*. Vol. 2. Les Flâneurs Edizioni.

Gianeselli, I. (2023). Il Teatro del Manifesto di Pier Paolo Pasolini come dispositivo pedagogico-didattico per la società: la proposta trasformativa del pedagogista corsaro in dialogo con Lorenzo Milani. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(*Journal of Health Care Education in Practice VOL. 5/2*), 17-25.

Giusti, (2015). *Punti di vista diversi. Laboratorio didattico/educativo* (pp. 01-40). CCB Milano.

Gomez F.P. (2013) *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Ed. Nuova Cultura.

Grotowski J. (1982), *Tecniche originarie dell'attore*, a cura di L. Tinti, Istituto del Teatro e dello Spettacolo, Università di Roma I "La Sapienza", Roma 1982, p. 249

Huizinga (1972), *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1972, pagg. 10-12

Jennings S. (1998), *Introduction to Dramatherapy*, Jessica Kingsley, London.

Klein M. (1971), *La tecnica psicoanalitica del gioco: sua storia e suoi significati*, Milano, Il Saggiatore.

MacFarquhar, L. (2018). The mind-expanding ideas of Andy Clark. *The New Yorker*, 26.

Lissi, C. G., Fantozzi A., (2016). *Comunicare se stessi nell'arte: esperienza di arte emozionale nell'ospedale Bufalini di Cesena*. Armando Editore.

Masala, D., Lazzaro, E., & Iona, T. (2021). L'evoluzione ludica dell'uomo: l'influenza del gioco moderno sulla formazione delle scienze motorie. *Formazione & insegnamento*, 19(3 Suppl.), 084-095.

Massa R. (1997), a cura di, *La Clinica della Formazione, Un'Esperienza di Ricerca*, Franco Angeli, Milano.

Menary, R. (2010). *The extended mind*. MIT Press.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Cortina.

Miletto, R. (2009). Su sentieri di salute: i laboratori metacognitivi. Fammi pensare!: percorsi abilitativi per alunni con disturbi di apprendimento.-(*Collana medico-psico-pedagogica*), 1000-1029.

Molgora, S., Ranieri, S., Oliva, G., Pilotto, S., Bochese, S., & Villani, D. (2021). Promuovere il benessere a scuola attraverso un laboratorio di educazione alla teatralità Un'esperienza alla scuola primaria e una sua preliminare valutazione. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25(1), 151-161.

Mulè P., (2022) Il teatro sociale come dispositivo pedagogico-didattico inclusivo, *Human Review, International Humanities Review*, 2022, p.1 e ss., 16.

Oliva G. (1999), *Il laboratorio teatrale*, Milano, Led.

Oliva G. (2008), Aspetti teorici teatrali in rapporto all'educazione emotiva, in R. Di Dago, *Emozionalità e teatro. Di pancia, di testa, di cuore*. Franco Angeli Editore, Milano, 2008, pag.44.

Oliva, G., Pilotto, S., & Rasi, M. (2021). *Educazione alla teatralità: le origini: il teatro antico*, Mama Edizioni.

Pasolini, P. P. (1968). Manifesto per un nuovo Teatro. *Nuovi argomenti (nuova serie)*. IX, gennaio-marzo:6-22.

Pennisi, A. (2024). *Che ne sarà dei corpi?: Spinoza ei misteri della cognizione incarnata*. Il Mulino, Bologna.

Perissinotto L. (1997), *Tre dialoghi sull'animazione*, Roma, Bulzoni.

Petrillo M.G. (2017) Il concetto di creatività assistita nell'insegnamento della lingua e della cultura francese. *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*, 303.

Posamentier, J.; Seibel, K.; & DyTang, N. (2023). Preventing Youth Suicide: A Review of School Based Practices and How Social-Emotional Learning Fits Into Comprehensive Efforts. *Trauma Violence Abuse*. 24(2): 746-759. doi: 10.1177/15248380211039475

Pitruzzella S., *Manuale di teatro creativo. 200 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione, teatro sociale*. Franco Angeli, Milano, 2007, pag. 11 e successive.

Richards, T. (2024). *Trabajar con Grotowski sobre las acciones físicas*. Alba editorial.

Riello, G., & Marcari, E. (2023). Costruire contesti educativi nella prima infanzia inclusivi e sostenibili. La prospettiva dell'equipe educativa. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 11(2), 208-218.

Rossi S., Travaglini R. (1997), *Progettare la creatività*, Milano, Guerini, p. 55.

Sacchi, A. (2022). Una realtà rischiosa e tipica. Ovvero dell'irrompere del mondo sulla scena del teatro. In: *L'invenzione della realtà: scienza, mito e immaginario nel dialogo tra psiche e mondo oggettivo: una prospettiva filosofica* (pp. 237-247). ETS.

Sandoval Poveda, A. M., González Rojas, V., & Madriz Bermúdez, L. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 65-77.

Sibilio, M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (eds.). *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*, 329-348. La Scuola.

Sibilio, M. (2016). Il corpo educativo. La Scuola.



Straniero, A. (2024). La presa di parola degli allievi con disabilità attraverso la drammatizzazione: riflessioni su una pratica di autodeterminazione e inclusione. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 12(1), 098-106.

Szadejko, K. (2020). Il modello “biopsicosociale: verso un approccio integrale”. Teoria e Prassi. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione" Giuseppe Toniolo”, Modena, (1), 21-29.

Treccani, Vocabolario: [https://www.treccani.it/vocabolario/teatro\\_\(Sinonimi-e-Contrari\)](https://www.treccani.it/vocabolario/teatro_(Sinonimi-e-Contrari))

Turturro, S. (2024). Rassegna bibliografica sul Gesamtkunstwerk. *Il castello di Elsinore*, (89), 149-157.

Vannucci, A. (2024). Teatro degli oppressi e arte relazionale: l'attivismo teatrale di Augusto Boal a confronto con nuove metodologie attiviste. Libertà e impegno civile nel teatro moderno e contemporaneo. (*LeA-Letteratura e altre arti*), 191-208.

Vecchio, S. (2020). Resistenze della/alla psicoanalisi. *Notes per la psicoanalisi*: 15, 1, 2020, 69-80.

Watzlawick P., Beavin H.J., Jackson D.D., (1971), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Trad. italiana di M. Ferretti, Casa editrice Astrolabio, Roma, 1971, pag.45

Winnicott, D. (2019). *Gioco e realtà*. Nuova traduzione 2019. Armando editore.