

La presenza scenica
nel lavoro dell'insegnante della scuola primaria e dell'infanzia
Una proposta operativa

FRANCESCA NERI MACCHIAVERNA

The teacher who wishes to develop his students' ability to do problems must instill some interest for problems into their minds and give them plenty of opportunity for imitation and practice. [...] Moreover, when the teacher solves a problem before the class, he should dramatize his ideas a little and he should put to himself the same questions which he uses when helping the students.

George Polya, *How to solve it* (1945)

L'insegnante è chiamato, nel suo lavoro, a ricoprire un ruolo di cui spesso è inconsapevole. Ogni docente è infatti parte di un evento teatrale in cui, spesso, rappresenta il polo agente: l'insegnante "calca la scena", muovendosi, parlando, a volte recitando o leggendo testi, cercando di canalizzare l'attenzione sulle sue azioni, sulle sue richieste e sulle sue domande, cercando di destare interesse verso ciò che propone e di incoraggiare un'interazione tra i contenuti proposti, se stesso e gli studenti, non solo attraverso argomentazioni ma anche mettendo in moto la mimesi. Il matematico ungherese George Polya (1887-1985), in un saggio celebre in cui descrive acutamente l'"iniziazione" alla matematica dei più giovani, insiste sul *essere in aula* dell'insegnante con gli allievi, parla di pratica o esercizio (come è in particolare caratteristico della matematica) ma anche di "imitazione": il termine richiama l'immedesimazione, la mimesi, come dimostra il fatto che, nello stesso passaggio, egli scrive a volte il buon insegnante si trova a recitare (*dramatize*) nel senso teatrale vero e proprio, suscitando un pathos che commuove e unisce la classe creando

coinvolgimento e condivisione. Polya sceglie addirittura di scrivere le domande che sono parte di un dialogo scenico fra studenti e insegnante sullo scenario dell'aula (nel capitolo *In the classroom*), allo scopo di mostrare una scena viva di comunicazione difficile da cogliere altrimenti. La qualità stessa dei contenuti che il docente si trova a esporre o a veicolare è influenzata dalla sua performance, persino in una materia apparentemente “fredda” emotivamente come la matematica. Da questa intuizione di Polya è partita la ricerca che si presenta in questo lavoro.

Le domande che ci siamo poste sono state due, anzi tre: quanto lo studente che si sta formando per diventare un docente è consapevole di questo processo? Ed egli è in possesso delle competenze necessarie per instaurare tale relazione? Come è possibile preparare il futuro insegnante ad assumere questo ruolo?¹ Da questa domanda è scaturita una proposta che parte dal convincimento che l'insegnante deve possedere una buona presenza scenica, e che un percorso di formazione che prevede l'utilizzo di esercizi di teatro e di danza possa sostenere la comunicazione con gli allievi e l'apprendimento stesso. Questa proposta è insieme una riflessione e anche un primo percorso operativo pilota, che è stato sperimentato in aula con studenti del IV anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre, nell'ambito del corso di Didattica della matematica².

“Esserci” e lavorare su se stessi: la lezione del teatro novecentesco

La retorica e il teatro, due tradizioni antiche che in Europa trovano le loro radici nel mondo greco, possono offrire qualcosa alla scuola di oggi così piena di mezzi tecnologici per agevolare la

¹ Il tema di questa ricerca di innovazione didattica mi è stato proposto da Ana Millán Gasca, ed essa è stata condotta nell'ambito del Laboratorio di Matematica per la formazione primaria da lei diretto nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Ringrazio Ana Millán Gasca per la guida nella stesura di questo lavoro. Una versione preliminare di questo studio è stato presentato in Neri Macchiaverna 2014. Si presentano qui i primi risultati provvisori di una ricerca tutt'ora in corso.

² L'analisi del gesto e del discorso ha ricevuto attenzione negli ultimi anni nell'ambito della didattica della matematica, prima da un punto di vista che si colloca nell'ambito della comunicazione (rapporto allievi-docente) e quindi concentrandosi su parole, metafore, discorso; e in un secondo tempo anche da un punto di vista di psicologia dell'istruzione, sulla base delle ricerche di linguistica e psicologia sul gesto nella comunicazione (si veda McNeill, D. 2005 *Gesture and thought*. Chicago, University of Chicago Press). Si veda il numero monografico di *Educational Studies in Mathematics* (vol. 70, 2009) e in particolare L. Radford, L. Edwards, F. Arazarello, "Introduction: Beyond words" (pp. 91-95), che prende spunto anche dal saggio G. Lakoff & R. Núñez 2000. *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*, New York, Basic. Un lavoro recente che riguarda gesti e discorso degli insegnanti nelle lezioni di matematica è Alibali, Martha W. et al 2013 “Teachers' gestures and speech in mathematics lessons: forging common ground by resolving trouble spots”, *ZDM Mathematics Education* 45: 425-440 Tuttavia, nel Laboratorio di Matematica per la formazione primaria di Roma Tre ci siamo interessati da alcuni anni al filone teorico sulla mimesis per comprendere il gesto e il discorso, ed in particolare del ruolo della mimesis nella conoscenza umana e nell'educazione (Scaramuzzo 2010). Le esperienze con i bambini (Rachele A. 2014) hanno portato in modo naturale a proporre anche il tema della lezione di matematica come performance dell'insegnante rivolto a un “pubblico” di bambini, cercando quindi idee e anche esercizi nella tradizione dell'allenamento teatrale (Nota di Ana Millán Gasca).

comunicazione e il coinvolgimento multimediale? Il teatro, dopo la grande stagione novecentesca che lo ha portato dalla “perdita di centro”³ a un radicale rinnovamento, ci continua oggi a parlare della nostra vita e ripropone nel mondo attuale il suo valore paideutico⁴ perché indaga il lavoro di ognuno su se stesso, anche attraverso le tecniche di allenamento dell'attore. D'altra parte, quella perdita di centro ricorda la crisi stessa della scuola (Ahrendt 1961), dilatata nel corso degli ultimi decenni; nel caso del teatro essa ne ha determinato la sua salvezza, e l'inizio di un nuovo modo di intendere il teatro: forse questo esempio può allora essere contagioso? In fondo, la scuola ancor più di altri scenari della vita è un luogo della espressione, un luogo della polarizzazione dello sguardo.

Il teatro, fra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, vive una crisi esistenziale che mette in dubbio la sua sussistenza e la sua sopravvivenza come organismo produttivo economico; è una crisi dovuta alla nascita di una nuova industria dell'intrattenimento, quella cinematografica, che è uno dei più precoci prodotti della rivoluzione tecnologica delle comunicazioni e dei media. È proprio in questo momento che sorgono alcune realtà, piccole e indipendenti, nate e cresciute al di fuori del circuito dei grandi spettacoli, del grande pubblico, dei grandi numeri. I teatri d'arte creano intorno a sé, ciascuno a suo modo e con i suoi tempi, un ecosistema autonomo che tenta di riformulare il suo senso e il suo ruolo nella vita degli uomini e di istaurare un rapporto rinnovato con la società. Il teatro diventa luogo della regia e dell'attore, dove poter rappresentare simbolicamente il mondo e dove poter rifondare, contemporaneamente, l'attore e l'uomo.

Il gesto L'azione e il corpo sono la radice del teatro, ciò che non è dipendente dalle altre forme d'arte: non dalla musica, non dalla letteratura, non dalla pittura. Se il teatro deve rifondarsi lo deve fare, quindi, a partire dal corpo, dal gesto e dall'azione, dall'uomo: il teatro si deve “riteatralizzare”⁵:

L'attore come dimensione espressiva del fare teatro è il fine e il nodo irrisolto e stimolante delle tensioni progettuali e sperimentate del teatro del Novecento, l'attore in quanto *uomo che usa consapevolmente se stesso per esprimere*⁶.

Conseguenza di questa convinzione è un radicale cambiamento nella teoria e nella pratica teatrale: questo cambiamento s'instaura a partire dall'apprendistato dell'attore, un apprendistato in cui il corpo ha un ruolo centrale. Il corpo è infatti spogliato del gesto stereotipato che aveva costituito un punto di riferimento nell'apprendistato dell'attore fino a questo momento: il corpo si fa vivo e

³ Taviani 2000.

⁴ Cfr. Jaeger 1944, soprattutto il Libro II, “Apogeo e crisi dello spirito attico”, per l'analisi della potenza educativa di Eschilo, Sofocle, Euripide e Aristofane.

⁵ Cfr. Cruciani 1985, p. 37

⁶ Ibidem, pag. 33

si studia partendo non più solo dall'apprendimento per imitazione (di un attore più anziano, ad esempio) ma ricercando l'autenticità e la propria via alla verità dell'azione. Nelle pedagogie del teatro del Novecento si delineano due vie che l'attore può percorrere per giungere ad una efficacia – la polarizzazione dello sguardo dello spettatore su di sé – e attraverso le quali può costruire la sua tecnica: la via dell'inculturazione e quella dell'acculturazione.

Mettendo a frutto il processo d'inculturazione⁷ naturalmente attivato da ciascuno di noi, l'attore ricerca e fa emergere dal suo bagaglio motorio, sensoriale ed emotivo, ciò che gli serve per trasformare il suo quotidiano (e quindi trasformarsi) in qualcosa di diverso. Il risultato di questo processo è una sorta di “spontaneità elaborata”⁸, un processo mentale che vivifica il vissuto dell'attore incarnandolo in un altro contesto: si tratta di ciò che Kostantin Sergeevic Stanivlaskij (1863 – 1938) chiama *reviviscenza*. Secondo Stanivlaskij l'immedesimazione, perseguita attraverso i processi di reviviscenza e personificazione non può prescindere dall'utilizzo del corpo e dell'immaginazione: il controllo del corpo rilassato e attivo e il processo creativo dell'attore sono due chiavi fondamentali per riuscire a dare vita al personaggio.



Figura 1 – 1900 Esercizi al Teatro d'Arte di Mosca, fondato da Stanivlaskij nel 1898
(da Barba, Savarese 2005)

Acculturazione invece significa fare propria un'altra cultura e un'altra organizzazione del corpo, altre forme, altri modi diversi da quelli vissuti nel quotidiano. La tradizione del balletto occidentale classico è un esempio di acculturazione: attraverso l'acquisizione di dinamiche e

⁷ Il termine “inculturazione“, derivato dall'antropologia culturale, sta ad identificare quel processo secondo il quale un bambino si adatta alla cultura nella quale cresce, assorbendone i modi e i contenuti.

⁸ Cfr. Barba, Savarese 2005, p. 195

forme totalmente estranee al quotidiano il danzatore riesce ad elaborare qualità e modalità espressive diverse trasformandosi in qualcos'altro. Nel teatro di Vsevolod Emil'evic Mejerchol'd (1874–1940) il processo di acculturazione si attua attraverso l'acquisizione di ciò che egli stesso definisce “materiale tecnico”: partiture fisiche che l'attore deve conoscere e organizzare continuamente per comporre la sua azione. Il teatro di Mejerchol'd è prima di tutto un teatro di movimento, in movimento. È un teatro che sa fare a meno delle parole: in una prima fase della sua ricerca il regista-pedagogo indaga a fondo il legame tra movimento e spazio e tra questi e l'emozione; in una seconda fase l'attenzione è focalizzata sulla parola/suono che scaturisce dal movimento e solo a partire da questo, vive. L'attore non è chiamato a rivivere o ad essere qualcun altro: a lui è richiesto essere uomo e strumento per realizzare un'azione.



Figura 2 – 1923 Esercizi di biomeccanica al Teatro Mejerchol'd di Mosca
(da Barba, Savarese 2005)

L'idea di messa in scena è plastica, dinamica, ritmica. L'attore deve essere in grado di relazionarsi con lo spazio, manipolabile plasticamente tutti gli attori che attraverso la loro azione collettiva lo definiscono continuamente. La “recitazione collettiva”⁹ assume grande rilevanza: si istaura una comunicazione non verbale tra gli attori che si influenzano vicendevolmente nella scelta e nella realizzazione delle loro azioni sceniche. Il corpo è chiamato ad essere sempre presente e a partecipare fino in fondo e per intero ad ogni singola azione anche della parte più piccola.

Inculturazione e acculturazione, afferma Eugenio Barba, spingono l'attore a *ri-fare la vita* nel territorio dell'extra-quotidiano: non un'imitazione della vita, riprodotta in scena, ma un ri-vivere attraverso la sublimazione di un atto creativo strutturato sul bagaglio delle tecniche apprese. Entrambe queste prospettive diverse tendono allo stesso obiettivo: la ricerca dell'efficacia,

⁹ Cfr. Picon-Vallin, p. 95

dell'autenticità dello stare e dell'agire. Anche nella storia della danza del XX secolo si ha questa tensione: da una parte si ricerca l'impulso del movimento ad esempio collegandolo fortemente alla musica, dall'altra ci si rivolge allo spazio e si "accultura" il corpo attraverso la ricerca e la riproduzione di linee, di figure geometriche solide e piane, di punti e di dinamiche spaziali. Tra le fila della prima categoria troviamo Dalcroze¹⁰, nella fila della seconda Laban¹¹: le loro scoperte e intuizioni si intrecceranno continuamente con quelle dei colleghi teatranti. Anche in ambito tersicoreo, quindi, la rottura con il passato scaturisce da un rifiuto del gesto stereotipato e da una conseguente ricerca dell'autenticità dell'agire.



Figura 3 – 1910 Esercizi sul ritmo alla scuola di Dalcroze a Hellerau (Dresda)
(*Exercices de rythmique de Dalcroze*”, foto di Frédéric Boissonnas tratta da *Danser sa vie. Art et danse de 1900 à nos jours*, Catalogue d'exposition, Paris, 23 novembre 2011- 2 avril 2012, Paris, Editions du Centre Pompidou, 2011)

¹⁰ Emile-Jacques Dalcroze (Vienna 1865 -Ginevra 1950) fu un compositore, direttore d'orchestra e pedagogo svizzero, inventore di un nuovo metodo per l'insegnamento della musica in cui era dato egual peso al solfeggio, all'improvvisazione e all'euritmica. Secondo il suo pensiero il ritmo nasce e vive attraverso il corpo: “il ritmo, come anche la dinamica, dipende interamente dal movimento e trova il suo modello più completo nel nostro sistema muscolare. Con il nostro corpo possiamo realizzare tutte le sfumature di tempo (allegro, andante, accelerando, ritenuto ecc.) e tutte le sfumature di energia (forte, piano, crescendo, diminuendo ecc.), l'intensità del nostro senso musicale dipende dall'intensità delle nostre sensazioni corporee” (Dalcroze 2010, p. 31).

Il lavoro di Dalcroze ha rivoluzionato il rapporto tra corpo e suono (musica, ritmo) sia nell'ambito teatrale che nell'ambito tersicoreo. Gli esercizi inventati da Dalcroze (dalla marcia alla “sofeggio corporeo”) sono utili per educare il corpo al senso del ritmo e del tempo che scorre.

¹¹ Rudolf Von Laban (1879-1958), fu un danzatore, coreografo e teorico della danza ungherese. Durante la sua lunga carriera ricercò il motore del movimento studiando l'impulso e affiancò a questa ricerca una profonda riflessione sull'arte del movimento collegandola a aspetti geometrici e sistematizzando le sue scoperte sullo “spazio-ritmo” in un sistema che prevedeva anche l'uso di una notazione creata ad hoc. Lo spazio-ritmo è un sistema inedito: “lo spazio-ritmo è creato dall'uso correlato delle direzioni e dà luogo a forme e configurazioni spaziali. In questo caso gli aspetti rilevanti sono due: (a) uno in cui si ha uno sviluppo successivo in direzioni diverse, (b) l'altro in cui si producono forme attraverso azioni simultanee in diverse parti del corpo” (Laban 2007, p. 122). Gli esercizi sullo spazio di Laban permettono di potenziare la consapevolezza nell'uso e nella gestione dello spazio.



Figura 4 - L'icosaedro di Laban: il danzatore si muove dentro il solido
(Tratta da *Danse et architecture*, Nouvelles de danse 42/43, 2000, Editions Contredanse)

Esiste allora un “grado zero”, un punto di partenza dal quale agire per ri-fare la vita? Come attuare allora questo processo? Il livello basico di attivazione risiede del territorio dell'extra-quotidiano. L'utilizzazione di tecniche del corpo extra-quotidiane è ciò che Eugenio Barba definisce “livello biologico” del teatro perché comune a tutti gli attori di ogni tempo e cultura:

L'antropologia teatrale è lo studio del comportamento dell'essere umano che utilizza la sua presenza fisica e mentale secondo principi diversi da quelli della vita quotidiana in una situazione di rappresentazione organizzata. Questa utilizzazione extra-quotidiana del corpo è ciò che si chiama tecnica.

La tecnica è ciò attraverso cui l'attore “esce da se stesso”, entrando in territorio extra-quotidiano: attraverso le sue azioni riesce a polarizzare lo sguardo dello spettatore che guarda alla rappresentazione come qualcosa di ordinario (in quanto ciò che ha di fronte sono uomini e donne che raccontano qualcosa con i loro corpi e le loro voci) e di straordinario (i movimenti e le azioni degli attori sono diversi da quelli quotidiani proprio perché inseriti in una rappresentazione o in un'azione performativa in cui c'è qualcuno che guarda e qualcuno che agisce).

Prima dell'espressione, del ri-vivere, esiste, quindi, un livello operativo comune a tutti gli attori: **il livello pre-espressivo**, che in questa sede ci interessa indagare perché fortemente legato al concetto di “presenza”¹²:

Il livello che si occupa di come rendere scenicamente viva l'energia dell'attore, diventare cioè una presenza scenica che colpisce immediatamente l'attenzione dello spettatore, è il livello pre-espressivo ed è il campo di studio dell'antropologia teatrale.

Ciò che ci interessa particolarmente è infatti poter “allenare” i futuri maestri al ricreare una situazione di extra-quotidianità in classe: un luogo dove il processo di crescita intellettuale, umana, emotiva dovrebbe raggiungere i livelli più alti. L'insegnante opera in un territorio straordinario dove la sua presenza, i contenuti e le prassi delle interazioni con gli alunni assumono caratteri certamente diversi da quelli vissuti nel quotidiano. L'insegnante deve attivare interesse,

¹² Barba, Savarese 2005, p. 194

attenzione, incoraggiare la scelta di apprendere, di scoprire, di conoscere. Deve tenere vivo, attraverso ogni sua singola azione, il desiderio di conoscere, di osservare e vedere. L'insegnante deve essere presente a se stesso e deve avere coscienza delle sue azioni sceniche, deve rielaborare la sua spontaneità facendo in modo che queste azioni siano vive (che siano credibili per se stesso e per i suoi giovani spettatori) e siano efficaci (convincenti e coinvolgenti per gli spettatori). Negli allievi più piccoli, che pure amano gli esempi tratti dal quotidiano, la sospensione del quotidiano fa vivere la classe come un gioco, come terreno di un gioco, e ciò suscita la loro concentrazione più intensa.

Come può acquisire queste competenze? Innanzitutto allenandosi ad “essere pronto”, “presenza pronta a rappresentare”¹³. Questo obiettivo può essere raggiunto solo attraverso una conoscenza approfondita del proprio corpo, delle proprie possibilità di movimento. Il futuro insegnante deve poter pensare con il corpo, imparare a reagire e ad agire: solo così sarà in grado di polarizzare l'attenzione su di sé e su ciò che sta raccontando. Il senso del termine “esercizio” nel teatro del Novecento è da intendersi in questa ottica¹⁴:

i sistemi di esercizi inventati e applicati nel corso del XX secolo – da Stanislavskij e Mejerchol'd fino a Grotowski, il Living Theatre, l'Open Theatre o l'Odin Teatret – costituiscono la base per incorporare i principi della presenza scenica. Questi principi inducono l'attore a pensare/agire con l'intero corpo, e sono fondamentali per elaborare la sua drammaturgia organica di uno spettacolo.

Gli esercizi sono quindi un mezzo per uscire fuori dal quotidiano ed entrare in un'altra dimensione dove l'attenzione è focalizzata sull'agire in uno spazio e in un tempo. Gli esercizi sono “piccoli labirinti che il corpo-mente dell'attore può percorrere e ripercorrere per incorporare un paradossale modo di pensare, per distanziarsi dal proprio agire quotidiano e spostarsi nel campo dell'agire extra-quotidiano della scena”¹⁵, si imprimono nella memoria del corpo: è a questa memoria che l'insegnante deve poter attingere quando è chiamato ad agire in classe.

¹³ Ibidem, p. 195

¹⁴ Ibidem, p. 110

¹⁵ Barba 1992, p. 92



Figura 5 - 1998 Portogallo. Riscaldamento vocale all' XI sessione dell'ISTA, International School of Theatre Anthropology (Tratta da Hodge 2005)

Il corpo e il suo allenamento sono gli strumenti privilegiati per “uscire fuori da se stessi” e compiere ciò che Grotowski (1933-1999) chiama “atto totale”: un atto creativo che si sviluppa a partire dalla “presenza” dell'attore ossia dalla sua capacità di essere reale e vivo. Per “atto totale” Grotowski intende non solo la mobilitazione di tutte le risorse tecniche dell'attore ma¹⁶

qualcosa di ben più difficile da definire, sebbene sia chiaramente tangibile dal punto di vista del lavoro. È un atto di denudamento, di laceramento della propria maschera d'ogni giorno, l'esternamento del proprio essere. Non allo scopo di “mostrare se stessi”, poiché in questo caso si tratterebbe di esibizionismo. È un atto grave e solenne di rivelazione. L'attore deve essere disposto ad una sincerità assoluta. È come un passo verso l'apice dell'organismo dell'attore in cui consapevolezza e istinto si congiungono.

Questo concetto espresso da Grotowski descrive un processo intenso e profondo che l'attore deve compiere nei confronti di se stesso e quindi del suo lavoro in scena. In un certo senso anche l'insegnante è chiamato a compiere un atto totale: deve rendersi disponibile totalmente, mettendo in campo tutte le sue competenze, il suo vissuto, le sue conoscenze, perché solo così convince gli allievi a seguirlo sul percorso che egli rappresenta.

¹⁶ Grotowski 1993, p. 240



Figura 6 - 1967 Breslavia (Polonia)
Allenamento al Teatro Laboratorio di Grotowski
(Tratta da Hodge 2005)

In questo processo deve fare qualcosa in più dell'attore: mettersi in relazione diretta con il suo pubblico con il quale deve costruire una vera e propria **drammaturgia** in cui gli attori, lo spazio, il tempo, i temi si susseguono in un unicum fluido. Lo "spettacolo" deve essere costruito estemporaneamente attraverso un dialogo, una relazione. Ogni risposta, ogni intervento è connesso agli altri: dagli altri trae ispirazione, ricordi, sensazioni, immagini e racconti. In questo senso l'insegnante è chiamato a sviluppare il proprio canovaccio¹⁷ e a sviluppare e ad agire a partire dal materiale intellettuale e umano che affiora dalla relazione con il suo pubblico. La narrazione (drammaturgia) che ne viene fuori deve essere costituita di ragionamento, collegamenti alla propria vita, passi in avanti e indietro, delusioni e fallimenti, intuizioni, contrapposizioni e scoperte: una sorta di **composizione istantanea** dove l'insegnante sebbene impegnato nel reagire e reagire in modo estemporaneo deve avere chiaro il terreno di gioco, il tema e l'argomento centrale verso il quale convergere tutte le forze in azione. In effetti nel "dramma" messo in scena in classe, il personaggio principale, l'eroe o l'eroina potrebbero essere proprio coincidenti con la riflessione, l'argomentazione. Questi processi, infatti, rappresentano delle vere e proprie azioni che compiamo partendo da una situazione iniziale, trovando ostacoli sulla via e raggiungendo, così, un punto di arrivo: tre tappe che rappresentano i perni narrativi di qualsiasi drammaturgia. Ogni drammaturgia rappresenta un vero e proprio processo di metamorfosi e di crescita, in cui il protagonista vive cambiamenti interiori importanti e situazioni conflittuali che lo spingono a compiere scelte: è proprio tutto ciò che ci muove, ci porta ad immedesimarci con lui e a tenere la nostra attenzione alta. Lo scrittore ha raggiunto così il suo obiettivo più alto: coinvolgerci e far attivare al massimo la nostra attenzione. Possiamo affermare che ogni singola lezione, traendo spunto da quanto la drammaturgia ci insegna, può racchiudere

¹⁷ Il canovaccio – o scenario- era una trama narrativa sulla quale gli attori della commedia dell'arte improvvisavano le loro parti, facendo così dell'improvvisazione il loro carattere distintivo (la commedia dell'arte viene infatti definita anche "commedia all'improvviso").

in se stessa un processo di crescita, di relazione e di conoscenza. Anche in questo caso, quindi, il teatro ci può accompagnare nel mestiere di insegnante.

La storiografia del teatro del Novecento ci ha guidato nella disamina delle motivazioni di fondo per la proposta di una lezione pilota sulla presenza scenica rivolta a futuri maestri formata dallo stesso allenamento e gli esercizi dell'attore: programmata attraverso allenamento e esercizi volti a indagare la tensione verso l'“esserci” e lo stare sulla scena.

Ma una seconda fonte d'ispirazione è stata la visione novecentesca del **teatro come laboratorio**, oltre lo spettacolo. Il XX secolo è, infatti, il secolo delle scuole e della “pedagogia d'autore”¹⁸: la pedagogia, l'educazione dell'attore diventano il luogo del teatro, in un'epoca dove il centro dell'attenzione è focalizzato sul rifondare una cultura teatrale. L'aspetto più rilevante, per il nostro fine, riguarda l'attenzione costante al processo creativo: sia per il pedagogo che dirige gli attori nell'addestramento, sia per l'attore che, partendo dal bagaglio di tecniche acquisite, è chiamato a essere artefice di se stesso e a creare con i propri strumenti una sua drammaturgia interna. Nel rapporto regista-attore vi è il recupero della complessità umana, sociale culturale del teatro e della creatività: il punto centrale non riguarda la realizzazione di uno spettacolo ma *l'uomo e la capacità di costruire la sua “parte”*. Alla necessità di acquisire tecnica e maestria si affianca, quindi, l'esigenza di rinnovare costantemente il proprio mestiere. Il teatro-laboratorio-scuola diventa quindi ricerca: “se da un lato la scuola è il compromesso con l'esistente, dall'altro è il luogo dove l'utopia assume forme concrete, le tensioni che sottendono il fare si inverano e si verificano in situazioni”¹⁹. Il teatro diventa comunità, una comunità che agisce costruendo la propria maestria e il proprio bagaglio tecnico e che ricerca il senso della comunicazione, le forme e i modi della creatività e infine che tende alla realizzazione della sua idea progettuale.

Ciò ha particolare valore all'interno della nostra proposta che vuole formare alla “extra-quotidianità” e alla creatività del corpo e della mente, con uno sguardo rivolto all'interno e all'esterno contemporaneamente. La formazione di un gruppo, di una comunità di ricerca che si occupa di movimento, di corpo e di teatro, può permettere ad ogni partecipante di ampliare le proprie competenze professionali e umane e, allo stesso tempo, di esercitare la propria creatività sia durante l'esecuzione degli esercizi che nel momento della condivisione, quando tutto ciò che si è provato praticamente e si è acquisito può essere reinvestito nel proprio modus operandi. Il ruolo di insegnante permette poi un altro salto in avanti: oltre al reinvestimento personale,

¹⁸ “(...) nel Novecento alle didattiche conservatrici si contrappone l'esperienza del teatro (nel senso della lunga durata, oltre gli spettacoli), il teatro-pedagogia dei Padri Fondatori è pedagogia d'autore, creazione, creazione artistica dell'insegnare e imparare teatro” Barba, Savarese 2005, p. 27

¹⁹ Ibidem, p. 24

l'insegnante-attore potrà utilizzare ciò che ha appreso direttamente proponendolo agli allievi, in forma di esercizi, di riflessioni, collegando il tutto ai contenuti specifici inerenti ad ogni singola materia.

Gli esercizi: spazio, movimento, voce

Stanislavskij, Mejerchol'd, Grotowski, Barba, ma anche Rudolf Laban e Emil-Jacques Dalcroze – le loro riflessioni e il loro lavoro pratico – hanno guidato la programmazione della lezione pilota. Il pensiero di questi maestri e delle loro pratiche pedagogiche ha, infatti, influenzato la scelta degli esercizi, alcuni ispirati al loro lavoro e altri ideati nel corso della pratica di insegnamento. Possiamo ricondurre ogni esercizio ad alcuni principi che sono strettamente connessi al loro pensiero e alla loro opera²⁰:

- Entrare nel territorio dell'extra-quotidiano, permettendo al corpo di sperimentare altre modalità e qualità di movimento
- Esplorare le capacità espressive del proprio corpo e della propria voce
- Esplorare e costruire lo spazio attraverso lo sguardo e attraverso il corpo o parti di esso
- Muoversi relazionandosi allo spazio e al tempo (ritmo)
- Misurarsi con un allenamento (esperimentando i limiti e le potenzialità del proprio corpo e della propria mente)
- Pensare con il corpo in maniera creativa: comporre istantaneamente partiture fisiche e vocali a partire da quanto appreso
- Pensare con il corpo in maniera creativa e condivisa e comunicare non verbalmente
- Utilizzare la capacità di mimesis²¹

Ciò che ci interessa è dare la possibilità ai futuri maestri di essere in grado mentalmente e fisicamente di “stare sulla scena” e quindi di rispondere ai segnali e alle richieste che arrivano dall'esterno facendo emergere nel contempo le proprie idee e sentendo lucidamente le proprie

²⁰ Gli esercizi e la sequenza della lezione pilota sono stati sviluppati in laboratori di teatro con attori e in laboratorio di teatro relazionale (rivolti ad attori alle prime esperienze e a non attori) condotti insieme a Valerio Malorni presso il Teatro San Genesio, il Bobur Teatro e Teatro dell'Orologio e il Teatro Furio Camillo).

²¹ Il tema della mimesis è stato centrale nell'opera di Platone e Aristotele. Non ci è possibile in questa sede analizzare la portata filosofica di questo concetto. Tuttavia ci è indispensabile sottolineare e chiarificare il significato della parola: mimesis non è solo imitazione della forma esteriore ma è un vero e proprio atto spirituale che porta gli uomini a conoscere attraverso di esso per cogliere l'essenza dell'oggetto che si vuol conoscere. Mimesis vuol dire “immedesimarsi” in qualcuno o in qualcosa: come afferma Scaramuzza questo immedesimarsi non significa però “riprodurre l'esteriorità dell'agire, o del dire, di qualcuno (...) senza coinvolgere la propria interiorità (...)” (Scaramuzza 2010, p. 49; si veda anche Scaramuzza 2013). Mimesis vuol dire essere totalmente nel gioco del “come se” compiendo un atto creativo, coinvolgente, dettato da un movimento interiore e in qualche modo determinato dall'oggetto in cui ci si sta immedesimando. Fare mimesis vuol dire essere l'altro o l'oggetto, vuol dire conformarsi ad esso”.

percezioni, di rivestire il proprio ruolo in maniera fluida e di interagire in modo altrettanto fluido con ciò che di continuamente cangiante e impreveduto vi è nel rapporto con gli studenti. Allenare corpo e voce allo “stare” e all’“esprimersi” significa allenare la mente ad essere a proprio agio e concentrata, pronta per rispondere alle sfide che il delicato lavoro di insegnante gli propone. Gli **esercizi sullo spazio e sul ritmo** allenano la consapevolezza del proprio corpo e del muoversi, per preparare il corpo ad essere pronto ed espressivo, presente sul palcoscenico che non è la cattedra ma l'aula con un gruppo di persone, adulto e giovani, che costruiscono la vita nel dialogo. Gli **esercizi sulla voce** sono volti ad imparare ad utilizzare il diaframma e i risuonatori, per esplorare le proprie capacità espressive vocali. Infine, gli **esercizi sull'ascolto e sull'azione collettiva** insegnano ad agire e a reagire, a sviluppare una piccola azione scenica improvvisata, per migliorare la propria capacità di attenzione e di risposta, anche escogitando esempi e trovando parole diverse.

Gli esercizi di teatro allenano il corpo dell'insegnante al lavoro di attore (impiego delle proprie esperienze, delle tecniche acquisite, costruzione di una drammaturgia estemporanea) e gli permettono anche di *sperimentare la distanza* e di *delimitare* anche non fisicamente uno *spazio di azione* i cui confini devono essere rispettati idealmente e concretamente dagli studenti: ciò è particolarmente importante nelle prime classi dove vi è una con-fusione di spazi e di tempi. In teatro ciò è rispettato convenzionalmente dagli spettatori; in classe questa convenzione è differente: l'attore e lo spettatore non sono sempre completamente passivi o attivi, e anche per questo rispettare i tempi e gli spazi reciprocamente può risultare difficile. L'insegnante deve riconoscere la propria capacità di “prendere la scena” e di *lasciarla per “fare spazio”* ad altri attori: la gestione e la manipolazione dello spazio mentale e fisico sono molto importanti per la gestione della lezione.

Lavorare con il corpo e la voce, sperimentare nuovi linguaggi espressivi, imparare a raccontare e a compiere azioni fisiche, sono tutti elementi che permettono all'insegnante di esperire e di conquistare due capacità che rappresentano una *conditio sine qua non* per l'insegnamento: lo *stare su un'azione senza anticipare né fisicamente né mentalmente altre azioni* e il *saper ascoltare*, ovvero l'esserci, il “bios scenico” che la tradizione teatrale del Novecento ha ricercato con tanto impegno.

Gli esercizi mirano a far esperire le proprie capacità espressive – che forse vanno molto oltre quello di cui i partecipanti sono consapevoli – e a fornire alcuni strumenti di ricerca e di allenamento che potranno essere utili non solo per ampliare queste capacità fondamentali nel lavoro dell'insegnante, ma anche per migliorare la qualità della propria proposta didattica a scuola.

Questi esercizi possono difatti diventare anche uno strumento didattico con gli alunni, a condizioni che essi siano visti come una struttura sulla quale poter immaginare nuove possibilità a seconda della finalità alla quale si vuole tendere e secondo le esigenze specifiche di una classe o di una materia di studio.

Ciò è fondamentale sia per chi propone l'esercizio, perché gli permette di gestirlo con chiarezza e di utilizzarne la struttura come bussola, sia per chi è chiamato a mettersi in gioco facendo l'esercizio. Ogni partecipante può infatti sperimentare la propria capacità espressiva non sentendosene soverchiato; l'obiettivo costante è essere presente nel momento dell'azione:²²

il senso dell'esercizio sta, in fondo, nel compiere un'azione precisa che proietta tutte le energie in una determinata direzione, e – in pieno processo – dare un altro impulso, un'altra scarica di energia che costringe il movimento a deviare dalla sua traiettoria, e a concludersi in maniera altrettanto precisa.

Nel muoversi, nell'imitare il movimento di qualcun altro, ognuno pensa con il corpo ed entra così con un accesso privilegiato nel territorio dell'extra-quotidiano. Nella fase di riscaldamento ho inserito alcuni esercizi derivanti da *Esercizi zen per immagini* di Shizuto Masunaga (1925-1981), il padre fondatore dello Zen Shiatsu (Masunaga 1987). Come per le arti marziali, gli esercizi ideati da Masunaga hanno il fine di allontanare il corpo dagli automatismi, dagli schemi di movimento utilizzati nella vita quotidiana per ricercare e attivare un'altra qualità di movimento che, secondo la medicina tradizionale cinese, avrebbe una funzione terapeutica.

Gli esercizi di composizioni istantanea collettiva sono da ricondurre al lavoro del coreografo iraniano Khosro Adibi (www.lasterstudio.be), che ha messo a punto un sistema di educazione alla composizione istantanea (*improvisation to composition*).

Nel progettare la lezione pilota, mirata specificamente agli insegnanti della scuola primaria, mi sono giovata dalla esperienza di laboratori teatrali con bambini²³ e dal mio lavoro di

²² Barba, Savarese 2005, p. 275

²³ Nell'aprile del 2006 mi sono laureata in Arti e Scienze dello Spettacolo (Curriculum Teatro e Arti Performativa) presso l'Università di Roma "La Sapienza" con il massimo dei voti. La mia tesi verteva sul progetto S.C.R.E.A.M. (Supporting children's rights through education, arts and media) ideato e promosso dall'ILO (International Labour Organisation). Questo progetto è stato proposto nel 2005 e nel 2006 in 13 Istituti di Roma (scuole primarie, scuole medie inferiori e superiori) attraverso il lavoro congiunto del Dipartimento di Arti e Scienze dello Spettacolo e dell'Associazione Culturale Teatro Ippocampo. Nella prima fase noi, studenti del dipartimento di teatro, siamo stati formati come operatori teatrali dall'Associazione Teatro Ippocampo. Nella seconda fase ad ogni studente è stata assegnata una classe per svolgere un laboratorio di teatro, arti visive e scrittura creativa della durata di un anno, ciascuno programmato per produrre uno spettacolo sul tema del lavoro minorile da presentarsi all'Auditorium Parco della Musica nel Giugno del 2005. Da questa esperienza è scaturita una riflessione sulla pedagogia teatrale inserita in ambito scolastico e un racconto dettagliato di tutta l'esperienza nel suo complesso che hanno costituito l'argomento della mia tesi di laurea (il titolo della tesi ricalca questa idea: "SCREAM 2005, racconto di un'esperienza). Dal 2005 ho iniziato ad occuparmi di pedagogia della teatro, danza e arti visive, insegnando in scuole medie, licei, scuole elementari. Particolarmente importante per la costruzione della mia esperienza (perché esperienze di lunga durata o particolarmente significative) è stata la conduzione del laboratorio di danza contemporanea presso la scuola primaria dell'Istituto "Chateaubriand" (2011-2014), del laboratorio delle arti presso la Scuola Primaria "Capponi" (2011-2012) e del progetto "Scena Maestra" (2014) presso la Scuola dell'Infanzia "Carducci".

innovazione didattica della matematica nella scuola primaria attraverso l'introduzione della danza, del movimento e del ritmo nell'aula di matematica con bambini, che mi ha portato a conoscere più da vicino le idee sulla danza educativa di Laban e Delcroze²⁴.

Programmazione della lezione pilota

1) In cerchio:

- a. *Riscaldamento energetico*: i partecipanti dovranno imitare i miei movimenti. Invito i partecipanti a strofinare vigorosamente le mani le une con le altre. Con la mano destra strofiniamo la mano sinistra e seguiamo il decorso del braccio verso il petto: mano, avambraccio, braccio, articolazione scapolo-omerale, clavicola, petto. Ripetiamo l'operazione con l'altra mano sull'altro braccio. Mostro come utilizzare mano e polso per poter picchiare le diverse parti del corpo in modo efficace (il polso deve essere lasciato morbido). Invito i partecipanti a picchiare il cranio partendo dall'osso frontale per arrivare all'occipitale, passando per l'osso parietale e per il temporale. Massaggiamo l'addome partendo dalle ultime costole per arrivare alle creste iliache con movimenti circolari e passando dall'addome al tratto lombare della schiena. Con lo stesso movimento massaggiamo entrambe le gambe partendo dall'anca fino ad arrivare al piede. Successivamente massaggiamo le stesse parti utilizzando il pugno chiuso.
- b. *Esercizio di riscaldamento di corpo e voce*
 - Nome: Invito i partecipanti, a turno, a dire il proprio nome attraverso una sequenza di movimenti che dovranno essere ripetuti da tutto il gruppo.
 - Suono: Propongo al gruppo di fare lo stesso esercizio utilizzando una sequenza di movimenti legati, utilizzando un suono al posto del nome, utilizzando suoni diversi invece del nome. Invito ad osservare il movimento della persona che li precede per poter proporre il proprio movimento seguendo l'idea di fluidità e continuità
 - Storia: Sostituiamo i suoni a piccole frasi che – seguendo l'idea di continuità già applicata al movimento, ora applicata al discorso – devono raccontare una storia. Spiego che si può definire un tema per questo esercizio: il tema che scelgo è il mare.

Il cerchio porta a “creare il gruppo”, a segnare una discontinuità con le consuetudini della didattica delle discipline universitarie imperniata sul “discorrere” e a invitare a una disponibilità al coinvolgimento tipico delle discipline teatrali e dello spettacolo. Il primo esercizio favorisce la concentrazione sul sé e sul proprio corpo; gli esercizi del segmento b aprono lo sguardo all'altro, guardando, ripetendo il nome, mimando i gesti e raccontando coralmemente: in quest'ultimo esercizio si "ritorna" al discorrere, sotto forma però di racconto.

²⁴ Neri Macchiaverna Francesca 2013, *Danza, ritmo e Matematica nella Scuola Primaria*, relazione finale in Scienze della Formazione Primaria, Roma, Università degli Studi Roma Tre.

2) Nello spazio: sguardo, ritmo e direzioni

Questa serie di esercizi consistono nel muoversi seguendo traiettorie, muoversi a diverse velocità, muoversi e fermarsi in diverse posizioni, seguendo alcune istruzioni. Gli sfondi musicali sono tre: canzoni tratte dall'album *Walkie Talkie* (Air, 2004), un tango (*Ventanida florida*, 1932, musica di Enrique Delfino, parole di Luis César Amadori, interpretata da Roberto Goyeneche (1926-1994)) e una polka (Benny Andersson Band, *Midsommar Polka*, 2011).

- a. *Camminata libera*. Chiedo ai partecipanti di camminare liberamente nell'aula tenendo le braccia rilassate lungo il corpo e osservando attentamente la struttura della stanza (anche individuando le figure geometriche presenti): il soffitto, le pareti, il pavimento, gli elementi di arredo presenti. Invito i partecipanti a seguire le mie istruzioni, e propongo di volta in volta delle varianti che possono essere introdotte nel movimento: potranno camminare o sulle mezze punte, o sui talloni, o sulla parte interna del piede o sulla parte esterna del piede. Sottolineo l'importanza di piegare molto le ginocchia al fine di non rischiare una distorsione della caviglia o del ginocchio e di variare la direzione del camminare utilizzando anche l'andatura all'indietro e l'andatura con passi incrociati.
- b. *Sguardo*. Propongo di camminare nello spazio fissando un punto: verso quel punto dovranno muoversi avvicinandosi ad esso il più possibile, utilizzando le quattro modalità di camminata prima sperimentate. Utilizzo un brano musicale molto ritmato e spiego che i ragazzi hanno la possibilità di sperimentare e di far sperimentare ai loro alunni il movimento scandito da un ritmo, che consiste in un susseguirsi di accenti. Spiego che è possibile sostituire i punti con alcune immagini: ad esempio con l'immagine di una stella o con immagini di animali. In questo modo è possibile aiutare lo sguardo a fissarsi su un punto e incoraggiare la capacità immaginativa e quindi la capacità di astrazione.
- c. *Sottogruppi: azione e osservazione*. Divido il gruppo in due sottogruppi che si alterneranno nell'esercizio proposto, ossia camminare nello spazio con diverse andature, fissando punti a cui avvicinarsi e seguendo la musica proposta sia attraverso il ritmo che attraverso l'atmosfera sonora che può suggerire immagini o idee. Sottolineo l'importanza dell'osservare come vero e proprio strumento conoscitivo: suggerisco quindi al gruppo che guarderà di concentrarsi e di cogliere i diversi aspetti dell'azione dei compagni. Il gruppo che esegue lavora su due brani musicali ritmicamente e timbricamente molto differenti: un tango e una polka. Chiedo al gruppo degli osservatori di considerare come la qualità del movimento e dello sguardo cambia a seconda del brano musicale scelto per l'esercizio. I gruppi si alternano lavorando su entrambi i brani.
- d. *Mimesis*. Chiedo ai gruppi di fare nuovamente l'esercizio ma introducendo un nuovo aspetto: ciascun partecipante potrà seguire l'andatura e la direzione di un altro partecipante e abbandonare il suo percorso come e quando vorrà per inventarne uno proprio o per seguirne un altro. Durante l'esercizio si creano, così, movimenti corali da due, tre o più persone. Dopo l'esercizio, spiego ai partecipanti che potremmo proseguire aggiungendo nuovi elementi fino a creare un vero e proprio testo drammaturgico con movimenti coreografici, suoni, parole, testi.

- e. *Conversazione*. Disponendoci in cerchio, chiedo ai ragazzi di segnalarmi qualche loro riflessione in merito agli esercizi svolti.

3) Voce:

Si tratta di esercizi di respirazione (respirazione diaframmatica e toracica), esercizi di canto con vocali, esercizi per la modulazione dell'intensità del suono, esercizi di composizione (comporre con voce e movimento alcuni *tableaux vivants*).

- a. *“Ei fu siccome immobile”*. il potenziale della nostra voce. Chiedo al gruppo di sussurrare l'incipit della poesia di Manzoni “Il cinque Maggio”. I partecipanti seguendo l'altezza della mia mano dovranno modulare il volume (*l'intensità* del suono) con il quale declamano questo incipit: dal sussurrare all'urlare.
- b. *Il diaframma: sfruttare la voce*. Chiedendo ai partecipanti di chiudere gli occhi, di appoggiare una mano sul petto e l'altra sulla parte bassa dell'addome (sotto l'ombelico) e di respirare cercando di rilassare i muscoli di tutto il corpo e in particolare del volto. L'attenzione viene convogliata sull'inspirazione e l'espiazione e sul movimento di torace e addome che si gonfiano e si sgonfiano. Chiedo di inspirare gonfiando l'addome e di espirare gonfiandolo fino a far uscire tutta l'aria: per immettere nuovamente aria basterà portare i muscoli dell'addome da una posizione di contrazione (dovuta alla fuoriuscita di aria) ad una posizione rilassata.
- c. *Vocali*. Chiedo ai partecipanti di emettere alcuni suoni nel momento dell'espiazione. Emettiamo, a turno, tutti i suoni vocalici: a, e, i, o, u. A questo punto chiedo ai partecipanti di emettere questi suoni in modo fluido passando senza interruzione dalla “a”, alla “e”, alla “i”, alla “u”.
- d. *Produzione di suoni e ascolto*. Ognuno dei partecipanti potrà emettere fluidamente o non fluidamente le vocali con il volume che desidera, seguendo o non seguendo il suono che arriverà al suo orecchio. In questo modo si creeranno diverse situazioni: piccoli gruppi che emetteranno lo stesso suono, singoli “solo” che suggeriranno nuovi suoni e gruppi che si contrapporranno. Ciò permetterà al gruppo di fare esperienza di coralità e orchestrazione.
- e. *Chiusura*. Chiedo ai partecipanti di aprire gli occhi, di congiungere le mani e di batterle le une contro le altre per una volta soffiando su di esse: una maniera condivisa per salutarci e per concludere l'incontro.

Gli esercizi in aula²⁵

Inizio la lezione chiedendo a tutti i partecipanti di disporsi in cerchio. Ana Millán Gasca introduce brevemente il lavoro che andremo a compiere sottolineando l'importanza dell'allenamento fisico dell'insegnante, richiamando la propria esperienza, le parole di Polya – un autore ben noto ai partecipanti – e l'esperienza di insegnamento o di tirocinio formativo di molti dei partecipanti. Da parte mia introduco il lavoro incoraggiando i partecipanti a vivere questa esperienza senza timore e senza paura di essere giudicati, spronandoli a lasciarsi andare per potersi stupire delle proprie azioni e reazioni.

Negli esercizi di riscaldamento di corpo e voce, si aggiungono partecipanti arrivati in ritardo, indaffarati fra lavoro, lezioni e questo appuntamento in orario straordinario. Alcuni dapprima osservano, altri si inseriscono nel cerchio o, dopo, nel movimento del gruppo, con spontaneità: la docente li aiuta a inserirsi e lasciarsi coinvolgere mentre io proseguo con gli esercizi. Una ragazza ha le stampelle, trova comunque il modo di partecipare, e raggiungerà il gruppo soprattutto negli esercizi finali sulla voce.



Immagine 7 – Riscaldamento. Esercizi di ginnastica energetica, di movimento e voce per entrare in un territorio extra-quotidiano.

Dopo qualche giro il movimento si fa sempre più fluido: i partecipanti, più coinvolti, utilizzano maggiormente tutto il corpo. Vengono creati movimenti originali: alcuni ricalcano gesti quotidiani, altri sembrano seguire un'idea astratta. Anche la produzione di suoni segue lo stesso andamento. È interessante notare in che modo ogni partecipante reagisce al movimento-suono del partecipante precedente, in che modo rielabora l'idea del compagno, inventando

²⁵ Sessione realizzata il 28 novembre 2013 in aula 6, Dipartimento di Scienze della Formazione, sede di via Ostiense 139, con circa 30 studenti del IV anno di Scienze della Formazione Primaria; erano presenti Ana Millán Gasca che ha presentato la sessione e Luigi Regoliosi che ha documentato la sessione.

contemporaneamente qualcosa di nuovo. Nella fase successiva al suono sostituiamo parole, articolate in frasi.

La storia che si costruisce insieme racconta di un bambino/a che è indeciso se fare un bagno o meno (intervengono diversi personaggi a suggerire al bambino di non tuffarsi per diverse motivazioni): il racconto è un monologo interiore punteggiato da suoni legati all'acqua. Spiego ai ragazzi che questo esercizio può avere molte varianti: può essere utilizzato per “movimentare” una poesia, interpretandola con il corpo con la collaborazione di tutti (interpretazione corale).

Alcuni partecipanti sono incerti e impacciati: vi sono commenti del tipo, “ma bisogna proprio muoversi?” Non tutti hanno l'abbigliamento adeguato. Probabilmente questa reazione è dovuta anche alla divisione del gruppo in due sottogruppi: se da un lato ciò rende più evidente la paura del giudizio o dell'autogiudizio, dall'altra, creando due gruppi (uno che osserva, l'altro che agisce) si ha la possibilità di esercitarsi nel fare e nel guardare. Osservare significa esercitarsi nel ruolo di spettatori ma contemporaneamente significa mettersi nei panni dell'altro, attivarsi in una sorta di mimesis mentale che permette a chi guarda di partecipare consapevolmente all'attività che osserva e quindi, indirettamente, di apprendere.

Alla fine, nel commentare insieme questo segmento di esercizi, una ragazza parla dell'importanza di utilizzare il movimento come possibilità di esprimersi in maniera differente, e del fatto che questa possibilità è particolarmente interessante per lavorare nell'ambito della disabilità: il movimento e il suono costituiscono infatti un vero e proprio linguaggio espressivo. Un'altra ragazza riferisce la difficoltà a lasciarsi andare al movimento senza un intervento invasivo della razionalità e della scelta. Sottolineo il fatto che questa capacità debba essere allenata: ad esempio, come abbiamo potuto constatare negli esercizi di riscaldamento di corpo e voce, nel momento in cui nell'esercizio “associa al movimento un suono” si è trasformato in “associa un movimento a una frase”, i movimenti posso diventare facilmente meno liberi più legati al discorso, al significato e meno al suono delle parole.



Figura 8 – Esplorazione e gestione dello spazio. Esercizi su sguardo, andatura, direzione, ritmo.



Figura 9 – Composizione istantanea collettiva. Allenamento alla gestione del corpo, del movimento, del tempo, dello spazio. Composizione di drammaturgie di movimento estemporanee.

La docente mi suggerisce, a questo punto, di spiegare ancora un po' di questa lezione e degli esercizi proposti, perché tutti i partecipanti hanno visto la locandina di questo incontro ma non tutti hanno letto il progetto con le basi teoriche e pratiche. Si trattava in un primo momento di chiedere di abbandonarsi, accettare di esercitarsi (come per tante esercitazioni delle materie di studio). Ora però può aiutare spiegare che l'esigenza di proporre esercizi di teatro nasce dalla convinzione che l'insegnante sia chiamato a utilizzare il suo corpo per “stare sulla scena”: egli gioca un ruolo con gli alunni, e, come ricorda la docente, deve saper fingere. Ad esempio, nella risoluzione dei problemi, oppure nella conversazione matematica, per incoraggiare gli alunni a

fare da sé l'insegnante finge di non sapere; ma nel fingere rimane ancorata o ancorato alla realtà, per riuscire ad orientare le conversazioni, i pensieri e l'apprendimento degli alunni. Aggiungo anche che gli esercizi proposti finora seguono l'idea di fornire una struttura sulla quale poter lavorare oltre, anche con gli allievi bambini. Ad esempio, il primo esercizio (associare un suono ad un movimento) può essere utilizzato per sperimentare il suono delle parole, ma anche per memorizzare un testo poetico e per “metterlo in movimento”.

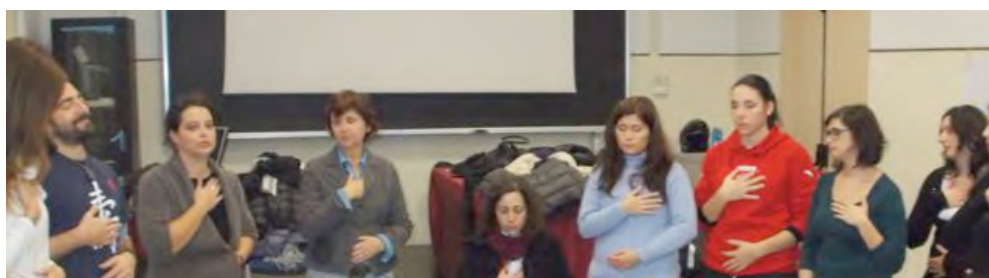


Figura 10 – Respirazione e voce.
Esercizi sulla respirazione diaframmatica e sull'emissione di vocali.

Un altro modo di memorizzare un testo consiste nell'associare parole o frasi ad immagini e collocarle in una mappa mentale che abbia le caratteristiche di una vera e propria “cartina”: è il metodo dei “loci” che ha radici nel mondo antico. Il secondo esercizio può essere utilizzato con i bambini per creare percorsi sul pavimento e quindi per riflettere su segmento, punto, angolo.

Dopo questa conversazione sui temi della lezione spiego che nell'ultima parte della lezione ci concentreremo sull'uso della voce e soprattutto di una corretta respirazione: argomenti cari a tutta la categoria docenti la quale vede spesso l'insorgere di malattie professionali legate all'apparato fonatorio. Ricordo infatti la descrizione di questo apparato che si studia nel corso di linguistica.

In futuro, per approfondire questo aspetto, si possono proporre esercizi di visualizzazione dell'apparato fonatorio a partire dall'osservazione di disegni e schemi che ne spieghino l'anatomia e la fisiologia.

Riflessioni conclusive

Come spesso mi succede la partecipazione e il coinvolgimento del gruppo sono aumentati durante le due ore a nostra disposizione e già alla metà della lezione i partecipanti erano più disponibili a mettersi in gioco e a fare esperienza totale (con il corpo-mente) di ciò che veniva loro proposto. Nonostante la brevità dell'esperienza, l'andamento della lezione pilota ha mostrato

che ci sarebbe effettivo bisogno di dedicare molto più tempo e risorse all'allenamento del corpo-mente dell'insegnante: ciò rappresenta una vera e propria competenza professionale e un fondamentale strumento per il benessere della persona, del docente e degli alunni. È sempre interessante notare come, lasciando da parte pian piano il controllo e sospendendo a tratti il giudizio di sé, la qualità creativa delle risposte date con il movimento e con il suono possa raggiungere in breve buoni livelli: chi, allora, se non l'insegnante è chiamato a essere consapevole di questo meccanismo e a dominarlo per esercitare il proprio mestiere? Chi se non l'insegnante è chiamato ad esercitare creatività, flessibilità e a proporre strutture che permettano a questi due elementi di esprimersi? Sono convinta che l'insegnante debba iniziare a guardare a se stesso e in particolare al proprio corpo come una risorsa da esercitare e mettere in campo nella propria arte, nel proprio mestiere. Scoprendo i propri limiti e le proprie potenzialità, avendo fiducia in ciò che il corpo e la percezione gli suggeriscono. Il corpo potrebbe essere allora uno strumento in grado di amplificare, di porre l'accento, di realizzare e vivificare attraverso se stesso i contenuti e i grandi temi d'apprendimento. Nonostante il nostro mondo sia ormai dominato dalla cultura multimediale e dalla tecnologia perdiamo di vista, troppo spesso, che i mezzi tecnologici a nostra disposizione per conoscere il mondo, quei mezzi che si interpongono proprio tra noi ed esso, ci permettono di acquisire informazioni ma non per questo sono in grado di farci conoscere profondamente l'essenza di ciò che abbiamo davanti. Possiamo ridurre l'esperienza corporea alla visione di immagini su uno schermo (bidimensionali o con un 3D simulato) e alle sensazioni del polpastrello? Possiamo eliminare il rapporto con l'altro umano? Con il grande rilievo dato oggi ai mezzi tecnologici in aula si perde di vista il fatto che l'insegnante possa essere un veicolo potente in grado di connettere le conoscenze degli alunni con le proprie e quindi di produrre conoscenza, riflessione e crescita ma soprattutto in grado di promuovere la relazione e la conoscenza di se stessi, elementi fondamentali per percorrere la strada che porta alla maturità, per compiere il passaggio delicato dall'infanzia, all'adolescenza, all'età adulta. Conoscere attraverso il corpo, fare esperienza attraverso i sensi, elaborare le informazioni percepite attraverso la riflessione, l'argomentazione, la sintesi sono processi fondamentali per lo sviluppo dell'intelligenza e per l'acquisizione di conoscenze. L'insegnante deve essere consapevole di questo ruolo vitale e deve essere in grado di favorirlo e accompagnare i propri studenti attraverso una didattica viva, non delegando la propria prassi a strumenti pur importanti come libri di testo, guide o supporti informatici: tutti questi elementi devono essere utilizzati semmai come base di partenza per costruire e soprattutto ricercare tutti i giorni la propria didattica, in relazione ai bisogni dei bambini, alle proprie intuizioni, alle difficoltà e alle potenzialità.

Certamente nell'insegnamento esiste un problema, tutt'ora in fase di discussione, sul tema valutazione. Siamo certi, però, che concentrandoci sulla ricerca dell'"oggettività" possiamo realmente capire come favorire il processo di apprendimento? Siamo certi che l'insegnante si debba spogliare del suo sentire e della sua soggettività? Non è proprio attraverso l'entusiasmo (l'emozione del contagio), il coinvolgere e l'essere lì presente a fare esperienza diretta con i bambini che l'insegnante può esercitare egregiamente il suo ruolo? Da insegnante, credo che sia necessario non aver paura dei propri limiti e della propria umanità per stare in classe. D'altronde per svolgere il mestiere dell'insegnante è necessario mettersi in gioco totalmente, riflettere, lavorare su se stessi. Se ciò può sembrare faticoso, dobbiamo ricordarci che è anche un grande privilegio. Sono proprio i bambini, la nostra interfaccia (non digitale ma completamente analogica!), la nostra "zona di sviluppo prossimale" che ci permette di progredire e di costruire il nostro mestiere. Costruire la propria narrazione-drammaturgia-lezione (una composizione istantanea, come abbiamo ricordato, basata su un canovaccio-bussola) significa esercitare la creatività, la flessibilità ed essere in relazione profonda con i propri alunni, mettersi in gioco, condizioni necessarie affinché insegnanti e alunni possano crescere insieme, imparando.

Nel corso di una sessione del Laboratorio di Didattica della matematica sull'uso del corpo, della danza e del movimento nelle attività di matematica con bambini, realizzata nel dicembre 2012, agli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria si è proposto di realizzare in prima persona attività che erano state progettate per bambini di classe seconda: gli studenti hanno spontaneamente "simulato" o "mimato" le reazioni e le parole infantili per "immergersi così virtualmente", per "rifare la vita e non imitarla" un'aula di matematica con bambini²⁶. Vi deve essere una apertura e un desiderio di mettersi in gioco maggiore in coloro che lavorano quotidianamente con bambini o hanno scelto di formarsi per farlo. La creatività nelle proposte e nelle risposte significa capacità di suscitare interesse di incoraggiare l'amore per il sapere e per il fare.

Valga la testimonianza di una studentessa del Laboratorio di Matematica e didattica della matematica, nel gennaio 2014, dopo aver seguito un seminario sulle attività del tirocinio, ha scritto nel suo elaborato:

Infatti è auspicabile che l'insegnante segua una sorta di sapiente canovaccio-lezione, come erano soliti fare gli attori della Commedia dell'Arte nel XVI secolo. Il canovaccio nelle commedie rappresentava una narrazione di massima, indicativa di ciò che sarebbe successo sul palco, in questo modo era riconosciuta all'attore una grande capacità di espressione attraverso tutti i mezzi a sua disposizione, ma anche la capacità di improvvisazione. Questo parallelo con il mondo del teatro è significativo secondo me, perché quando si ha davanti a se un "pubblico" così spontaneo e curioso come solo i bambini

²⁶ http://www.mat.uniroma3.it/users/primaria/LAB_DM_Neri_Lamorte.pdf

sanno essere, bisogna tenere in considerazione che l'attività proposta potrebbe prendere altre strade ed evolversi in qualcosa che non avevamo preventivato...per questo bisogna che ogni insegnante abbia una formazione di base completa, per saper improvvisare proprio come facevano gli attori della Commedia dell'Arte. Poiché è più giusto assecondare tutto ciò che si palesa naturalmente dagli alunni, piuttosto che ostinarsi a portare avanti la "lezioncina" preparata a casa; a mio parere è più importante cogliere al volo ogni possibilità di esperienza spontanea proposta dagli alunni, come ha dimostrato ampiamente l'insegnante Arianna Bella con la sua esperienza personale in aula.

La lezione pilota, nel suo piccolo, ha dato la possibilità ai partecipanti di fare esperienza di un nuovo approccio per conoscere se stessi e le proprie capacità e per esercitare un mestiere che veda impegnati i docenti in una ricerca continua, in una sorta di laboratorio permanente in cui la persona-insegnante possa essere davvero al centro, insieme alla conoscenza e agli alunni, della scuola, dell'apprendere e dell'insegnare.

Bibliografia

- ARENDRT H. 1961, "The crisis in education", in *Between Past and Future*, New York, Viking; trad. it. "La crisi dell'istruzione", in *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2001, pp. 228-255
- BARBA E. 1992a, *Teatro, solitudine, mestiere, rivolta*, Milano, Ubulibri.
- 1992b "L'azione reale", *Teatro e Storia*, 7 (2), 183-202.
- 1993 *La canoa di carta*, Bologna, Il Mulino.
- BARBA E., DE MARINIS M. 1994 "Due lettere sul pre-espressivo dell'attore, il Mimo e i rapporti tra pratica e teoria" in *Teatro e Storia*, 9, 239-257.
- BARBA E., SAVARESE N. 2005 *L'arte segreta dell'attore*, Milano, Ubulibri.
- CASINI-ROPA E. 1987 "Il corpo ritrovato. Danza e Teatro tra Pedagogia, Ginnastica e Arte", *Teatro e Storia*, 2 (2), 295-346
- CRUCIANI F. 1985 *Registi, pedagoghi e comunità teatrali del XX secolo*, Firenze, Sansoni
- DALCROZE J.E. 2008 *Il ritmo la musica e l'educazione*, Torino, EDT
- GROTOWSKI J. 1993 *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni
- HODGE, A. 2005 *Actor training*, London/New York, Routledge.
- JAEGER W. 1944, *Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin-Leipzig, Walter de Gruyter; trad. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Milano, Bompiani, 2003.
- LABAN R. 2007 *L'arte del movimento*, Macerata, Ephemeria
- 2009 *La danza educativa moderna*, Macerata, Ephemeria
- MASUNAGA S. 1987 *Zen Imagery Exercises*, Tokyo/New York, Japan Publications (ed. italiana *Zen per immagini*, Roma, Edizioni mediterranee, 2a ed. 2002)
- MILLAN GASCA A., NERI MACCHIAVERNA F. 2014 "La presenza scenica nel lavoro dell'insegnante della scuola primaria", Poster presentato alla Giornata di studio *Diventare maestri*, Roma, Università Roma Tre, 9 maggio 2014.
- PICON-VALLIN B. 1996, "Il lavoro dell'attore in Mejerchol'd, studi e materiali" in *Teatro e Storia*, Annali 3, 85-140.
- POLYA G. 2004 *How to solve it. A new aspect of mathematical method*, Princeton/Oxford, Princeton University Press (1a ed. 1945, 2a ed. 1957)
- RACHELE A. 2014 "Mimesis e matematica a scuola. Esperienze di formazione fra insegnanti e bambini", in *MimesisLab_Laboratorio di Pedagogia dell'espressione*, http://host.uniroma3.it/laboratori/mimesislab/ri_at_mimesisematematica.php.

- RUFFINI F. 1986, "Antropologia teatrale", *Teatro e Storia*, 1 (1), 3-23.
1994 *Teatro e boxe. L'«atleta del cuore» nella scena del Novecento*, Bologna, Il Mulino.
1993 "Precisione corpo-mente. Sul valore del teatro", *Teatro e Storia*, 8(2), 209-239.
2007, "Il Delsarte segreto di Gordon Craig", *Teatro e Storia, Annali* 28 (21), 57-113.
2008 "Utopia e teatro. Nota sui padri fondatori", *Teatro e Storia, Annali* 29 (22), 257-271.
- SCARAMUZZO, G. 2010 *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma, Anicia.
2013, *Educazione poetica*, Anicia, Roma.
- TAVIANI F. 2000 "Teatri, società e modi di produzione" in *Enciclopedia Italiana, VI Appendice*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, ad vocem.