

## Metafora teatrale e laboratorio pedagogico

Francesco Cappa  
Università degli Studi di Milano Bicocca

### Abstract

La metafora del teatro in educazione non è solo qualcosa che agisce come uno strumento. L'esperienza educativa, formativa, di insegnamento e l'esperienza teatrale hanno qualcosa di coesistente, che riguarda proprio la loro struttura. Quel che avviene quando si dà qualcosa di formativo e quel che avviene quando si dà teatro è qualcosa di estremamente analogo. Intendere il teatro come metafora della formazione significa indicare un legame ambivalente, un nodo significativo dell'esperienza pedagogica. La dimensione metaforica dell'esperienza educativa è rilevante anche per la progettazione di un'esperienza laboratoriale che si concentra sul nesso tra educazione e teatro. L'articolo propone di interpretare l'educazione come dispositivo per poter sottolineare i caratteri strutturali dell'analogia tra esperienza educativa ed esperienza teatrale. In questo modo un laboratorio teatrale a orientamento pedagogico può divenire l'esempio di un campo d'esperienza che promuove un apprendimento trasformativo e performativo.

The theatre in education does not only act as an instrument. A strong analogy may be drawn between the experience offered by education and that offered by theatre. Viewing theatre as a metaphor for education implies drawing attention to an ambivalent relationship and a crucial element of pedagogical experience. A theatre workshop enables us to acquire a new familiarity, an art, a mindful presence and the ability to reflect competently about ambivalent structure of educational experience.

However the metaphoric dimension is also directly related to critical aspects of designing a theatre laboratory with educational, as opposed to exclusively performative, aims.

Underlying this position is an interpretation of education and training that differs from the mainstream conception. Specifically, the idea that education is a *dispositif*. In this view, education is not an experience that has primarily to do with values or morals, or with somebody's intentions or motivation. Of course these aspects are important, but what actually structures and generates educational experience is a *dispositif*. Thus the theatrical workshop becomes a field of experience for transformative and performative learning.

**Parole chiave:** educazione, teatro, dispositivo, temporalità formativa, performative learning

**Key words:** education, theatre, dispositive, educational temporalità, performative learning

## Premessa

Come si fa a pensare un educatore, un formatore, un insegnante senza la sua presenza fisica?

Il corpo rappresenta senza dubbio la prima scena di ogni vicenda formativa (Gamelli, 2012), ma perché ci sia incontro fra il corpo di chi forma e di chi è formato, il corpo del formatore deve farsi teatro, deve attivare una qualità speciale della presenza.

È questa presenza speciale, la “parte” di esperienza che, di norma, fa la differenza fra quello che ancora comunemente chiamiamo teatro e il cinema, la telecomunicazione (più o meno virtuale), la televisione? In parte si potrebbe rispondere di no, e non solo a causa della complessità e diversificazione delle esperienze di presenza “create” dalle nuove tecnologie.

D’altro canto questa partizione dell’esperienza ha un suo significato specifico quando parliamo di educazione e di formazione. Questo significato testimonia del fatto che ancora oggi, nell’epoca del *social network*, viene sottovalutato un aspetto fondamentale delle situazioni educative che riguarda proprio la qualità della presenza dell’educatore. Il teatro non è l’unica forma di esperienza che sottolinea la necessità di una qualità della presenza in una relazione fra due, ma è senza dubbio quella che metaforicamente riesce a illuminare aspetti strutturali della situazione formativa altrimenti sottovalutati o considerati secondari.

C’è una vastissima letteratura sulla relazione fra teatro e educazione (Ackroyd, 2006), che in un certo senso nasce insieme alle forme più arcaiche del teatro stesso, basta pensare alla sua origine rituale, prima, e alla successiva canonizzazione aristotelica del valore trasformativo e “pedagogico” della tragedia greca. Meno usuale è trovare un discorso che consideri il teatro una metafora dell’educazione e della formazione, che tenti di mostrare come gli elementi del teatro e quelli propri della situazione formativa non si sovrappongono, ma si illuminano a vicenda, arricchendo la riflessione e la pratica sia del teatro che della formazione.

C’è qualcosa di essenziale e implicito nella pratica educativa che la metafora del teatro può rendere esplicito e disponibile, mutabile dapprima in una differente consapevolezza di quel che si fa e, in seguito, in una vera e propria competenza (Taylor, 1996).

Il teatro ha un’origine legata ai riti, alla sacralità e l’uomo attraverso il teatro ha ritualizzato i momenti della vita che assumono un particolare significato, sociale e individuale. La formazione, come il teatro, offre la possibilità di sperimentare uno spazio liminale (Turner, 1982) che è anche uno spazio doppio, dove si fa e, allo stesso tempo, si è “doppiamente”. D’altra parte sia la formazione che il teatro offrono la possibilità di sospendere la ritualizzazione inconsapevole della vita, per indurre una maggiore consapevolezza, sia rispetto ai significati esistenziali sia rispetto alle condotte e ai copioni della “vita formativa”. La formazione presenta anche il tentativo di non appiattirsi in questa ritualizzazione della vita che sembra assumere spesso l’aura dell’inesorabilità. Inoltre l’esperienza teatrale sembrerebbe anche dare la possibilità all’educazione di emanciparsi dal processo di sclerotizzazione rituale in cui talora tende a esaurirsi.

## Metafora teatrale e dispositivo pedagogico

La metafora del teatro in educazione non è solo qualcosa che agisce come uno strumento. L'esperienza educativa, formativa, d'insegnamento e l'esperienza teatrale hanno qualcosa di coesistente, che riguarda proprio la loro struttura. Quel che avviene quando si dà qualcosa di formativo e quel che avviene quando si dà teatro è qualcosa di profondamente analogo. Intendere il teatro come metafora della formazione significa indicare un legame ambivalente, un nodo significativo dell'esperienza pedagogica (Massa, 2001). Questo aspetto metaforico (Franza, 1988) è però anche direttamente legato ai problemi di progettazione di un laboratorio teatrale che abbia un intento formativo e non solo performativo o spettacolare.

Alle spalle di questa posizione c'è un'interpretazione dell'educazione e della formazione che non è quella corrente. Ossia l'idea che la formazione sia un dispositivo. La formazione, in questa prospettiva, non è un'esperienza che ha primariamente a che fare con i valori, con la morale, addirittura anche con l'intenzione o la motivazione di qualcuno. Certo questi aspetti sono importanti, ma ciò che struttura e genera l'esperienza formativa è un dispositivo.

Come possiamo definire un dispositivo pedagogico?

Prima di questa domanda è necessario porsi un'altra preliminare.

Come facciamo a distinguere una situazione qualunque da una situazione formativa? In riferimento a quale assunto di base, utilizzando la logica e i criteri di scientificità propri delle scienze umane, definiamo formativa una situazione determinata?

Se non si vuole ricadere in assunti di tipo etico-normativo, che hanno per secoli squalificato la pedagogia, dovremo dire che consideriamo formativa, indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, qualunque situazione, anche scevra d'ogni intenzione pedagogica, tale da presentare però una strutturazione di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza.

Quali dimensioni?

O tutte insieme o incrociate in vari modi, dimensioni come quella spaziale, temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa. Queste dimensioni, come ha scritto Riccardo Massa, sono essenziali per definire il dispositivo di elaborazione dell'esperienza formativa come area potenziale.

Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi e materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione e realizzazione di una certa azione formativa, consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. [...] È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo e delle sue invarianze strutturali – per via clinica, ma anche per via fenomenologico-osservativa – che si potrà elaborare una teoria dell'azione e della progettazione. (Massa, 1997, p. 39)

Il dispositivo di elaborazione, che è comunque latente e rinvia ad uno specifico codice pedagogico, è prima di tutto un dispositivo di generazione dell'esperienza.

Primo fra tutti è stato Gilles Deleuze (Deleuze 1987) a costruire intorno alla nozione di dispositivo un'interpretazione trasversale del pensiero di Michel Foucault. Non è, credo, essenziale capire qui quando e perché questa nozione compare negli scritti e nei "detti" di Foucault per la prima volta; fondamentale invece è notare, come ha fatto per primo Riccardo Massa in Italia, quanto la sua

definizione canonica risponda ad esigenze di ordine strettamente pedagogico (Foucault, 1977; vedi anche Agamben 2006).

Foucault definisce, infatti, un dispositivo attraverso tre caratteri essenziali: 1. la rete che si può stabilire tra un insieme di elementi eterogenei (discorsi, istituzioni, architetture, forze); 2. il tipo di legame, estremamente variabile, che si stringe fra gli elementi e li collega; 3. la capacità di fornire risposte efficaci a un'urgenza storica.

La nozione di dispositivo è particolarmente pertinente all'idea che il teatro sia una potentissima metafora della formazione. Perché? Perché il teatro prima di tutto è una pratica e lo stesso vale per la formazione. La formazione è da sempre prima di tutto una pratica.

Nel lavoro di un laboratorio teatrale, che abbia un intento e un orientamento pedagogico, non possiamo pensare che la struttura e gli effetti della pratica laboratoriale non trasformino sia chi organizza e conduce l'azione formativa, sia gli elementi di forma e contenuto che vengono giocati nello spazio speciale che il laboratorio crea rispetto a quello della didattica "normale".

Le librerie sono piene di testi, di prontuari che ripetono in vari modi come si deve progettare e condurre un laboratorio teatrale. In realtà si tratta di pensare che cosa significa prima di tutto per i formatori, gli insegnanti, gli educatori stare dentro il dispositivo del laboratorio. Troppo spesso si pensa che il laboratorio riguardi i formandi, gli studenti, gli utenti; troppo raramente si pensa a come il modo di operare, di progettare, di ritmare la propria azione formativa venga modificato, deformato, inverato, arricchito o messo in scacco dalle caratteristiche della macchina del laboratorio.

Se si considera il contesto scolastico, per esempio, non si tratta – grazie al laboratorio teatrale – di mettere l'occhio su quello che non emerge o che non si vede "in classe", di acquisire informazioni sulle dinamiche dei sottogruppi degli studenti, su quel che avviene nei luoghi prossimi e a volte lontanissimi dalla cattedra. Nemmeno si tratta di smuovere ciò che rimane inchiodato nei banchi, di permettere l'allagamento emotivo in uno spazio controllato e che abbia un più alto tasso di contenimento. Piuttosto si tratta di considerare il laboratorio un luogo di sperimentazione dell'ambivalenza e della specularità dell'esperienza formativa.

Il laboratorio teatrale può mettere in difficoltà il formatore se non mette se stesso nel gioco che la didattica laboratoriale istituisce. Il primo passo di questo gioco prevede uno spostamento dalla propria posizione usuale, ossia il laboratorio implica un riposizionamento del proprio ruolo e del modo in cui si interpreta il proprio ruolo formativo.

Il laboratorio ha una sua utilità didattica, ma ha anche una sua "inutilità". Pensarlo anche dalla prospettiva dell'inutilità può generare uno spostamento nelle linee di progettazione, micro e macro, dell'intervento formativo estremamente stimolante.

L'utilità strumentale del laboratorio teatrale nella didattica è solo un aspetto delle sue potenzialità, che però spesso finisce per fagocitare tutti gli altri. C'è, invece, un'inutilità dell'esperienza teatrale in campo formativo, un suo dispendio, una possibilità di fare un'esperienza differente che può rivelarsi pedagogicamente molto efficace. Il formatore spesso perde il contatto con questo aspetto importante della didattica laboratoriale, un valore interno al suo modo di procedere che evoca da una parte i caratteri propri della ricerca-azione e dall'altra gli albori dei laboratori scientifici sperimentali. Questo contatto viene perso anche perché è forte l'ansia della valutazione in itinere, dell'attinenza al percorso

didattico extralaboratoriale, della presa delle attività sul gruppo al quale le si propone, e a volte impone.

C'è un'altra *chance* formativa che il laboratorio, quello teatrale in modo specifico, può offrire a chi fa il mestiere del formatore, dell'educatore, dell'insegnante: si dà nel laboratorio la possibilità di frequentare uno spazio differente rispetto alla propria pratica formativa e d'insegnamento. Mettersi nel gioco del laboratorio non produce solo una maggiore conoscenza, per esempio sulla valutazione di quei soggetti che negli spazi e nei tempi canonici della didattica fanno fatica a emergere per quel che sono e per quel che hanno da offrire al gruppo del quale fanno parte o dal quale vengono esclusi in vari modi. La questione è soprattutto un'altra.

Attraversando l'attività del laboratorio si istituisce un piano dell'esperienza di un altro livello, che è quello tipico del teatro. L'esperienza del teatro permette l'accesso ad un piano che da una parte rappresenta la vita e, nello stesso tempo e nello stesso spazio, il teatro doppia la vita. Nello spazio-tempo del laboratorio si accede ad un'esperienza che non è riproducibile fuori dal laboratorio, un'esperienza che, per esempio, in classe non si può fare. Nel laboratorio formativo, come in teatro, si dà un evento che mentre viene "messo in atto", mentre viene messo in scena permette anche di accedere ad una differente consapevolezza di quello che si fa, di quello che di norma (o mai) si mette in atto, sia come studente che come insegnante. Questo piano dell'esperienza che si doppia nel gesto stesso che la mette in atto non è frequentabile nella routine della vita (scolastica), così come non è possibile tematizzare e rendere pedagogicamente attivo questo piano solo evocando una consapevolezza di blando sapore pirandelliano, che "ci dice" che in realtà si recita sempre.

Non è questo il punto. Il punto è anche la misura che valuta la ricchezza pedagogica dell'esperienza del laboratorio non può essere quella riassumibile nella dialettica tra autenticità e inautenticità della vita, del sé. Il laboratorio teatrale permette di acquisire una nuova familiarità, un'arte, una presenza consapevole, una competenza riflessiva rispetto alla doppiezza dell'esperienza, alla sua ambivalenza strutturale: permette di accedere ad un'esperienza di secondo livello che non giudica ciò che accade, ma cerca di rendere significativo ciò che accade valorizzando un piano d'esperienza che si fonda sulla differenza, sulla formazione e la trasformazione delle maschere, sullo slittamento dei tempi, sulla stratificazione degli spazi – anche simbolici – che normalmente le nostre pratiche attraversano e organizzano.

Come il teatro, la formazione istituisce un taglio nell'esperienza: quello che il laboratorio teatrale fa è accentuare una discontinuità rispetto alla vita quotidiana. Lo spazio del laboratorio è protetto, è così già nella tradizione scientifica. È il luogo in cui si dà una sperimentazione, dove per esempio la catena delle conseguenze di una prova, di un esperimento può essere tenuta sotto controllo. L'altro aspetto molto importante è che nel laboratorio si possono osservare gli elementi essenziali dell'esperienza nella loro "purezza", o meglio, gli elementi essenziali emergono al massimo della loro visibilità. Ed emergono anche con il massimo delle possibilità di interagire fra di loro. Questo aspetto mostra in condizioni ideali quello che avviene nella realtà esterna al laboratorio, a livello micro e macro. Quindi il laboratorio è uno spazio speciale che tuttavia, ovviamente, è incluso nella realtà, è parte della realtà. Come il laboratorio (non solo teatrale) è una parte della "realtà" della didattica scolastica.

Non c'è un altro modo per capire quello che avviene in laboratorio se non praticandolo. Nel teatro, è nella pratica del gesto che si può prendere contatto con

quello che si fa e insieme con le motivazioni di quell'azione, i significati che la nostra azione assume quando modifica il contesto in cui ci troviamo, le rappresentazioni che stanno alle spalle e che hanno guidato quell'azione. Questa possibilità data dall'esperienza teatrale ha un notevole valore pedagogico poiché molto spesso c'è una disattenzione che riguarda proprio la qualità della presenza di chi forma durante il tempo e nello spazio della didattica.

C'è una priorità della pratica specifica dell'esperienza del laboratorio.

Come possiamo definire questa pratica tipica del laboratorio e propria di un laboratorio teatrale che abbia un orientamento formativo?

La pratica è qualcosa che ci supera. C'è uno sfondo immaginario, attivato dall'attività del laboratorio, in cui le pratiche degli uni entrano in contatto con quelle degli altri. L'intreccio tra il modo in cui ogni soggetto preso nella pratica interpreta quel che fa, le modalità in cui ognuno si racconta quel che fa istituisce un piano d'esperienza che è dell'ordine del transindividuale (Balibar, 2002). In questo modo l'intreccio tra immaginario e pratiche assume anche il valore di una prefigurazione, di un'anticipazione rispetto alle azioni che gli attori devono ancora compiere e illumina in modo inusuale l'esperienza pregressa che ognuno ha dei suoi gesti, dei suoi copioni, della sua vita di formando e di formatore. Un laboratorio teatrale che costruisce questo piano di azione condivisa genera un'esperienza che non proviene dall'intenzione di un solo soggetto, dalla motivazione e dalla capacità di un solo individuo e che però riguarda un gruppo, una moltitudine di soggetti che compiono delle azioni e sono allo stesso tempo "attraversati" dalle pratiche.

Quello che si istituisce è un gruppo di pari, un gruppo di lavoro. L'attenzione di chi conduce il gruppo non deve rivolgersi alle interpretazioni delle dinamiche di gruppo: il suo oggetto sarà un oggetto di tipo formativo. È questo lo scarto essenziale: c'è qualcosa nell'attività del laboratorio che si produce come un effetto di gruppo. E per osservare meglio questi effetti di gruppo, le loro qualità peculiari, le loro potenzialità e conseguenze sui singoli e sull'attività del gruppo, è necessario per chi conduce fare un passo indietro, o meglio fare un passo di lato.

Al centro del lavoro del gruppo non c'è un oggetto psicologico, ma un oggetto di natura formativa (per esempio la messa in scena di uno spettacolo), ossia qualcosa che riguarda la qualità dell'esperienza che ogni soggetto fa attraverso il gruppo e attraverso la pratica e le azioni sperimentate in condivisione nel lavoro. Si tratta quindi di osservare il processo che il laboratorio attiva e sviluppa in vari modi come qualcosa che chiama in causa il formatore da una posizione laterale. Una posizione dalla quale non proviene né la soluzione diretta dei problemi interni al processo né l'interpretazione delle ipotesi di lavoro che prendono forma durante il lavoro proposto. Inoltre, facendo un passo di lato, chi forma e conduce un laboratorio ha la possibilità di sperimentare una visione di taglio, longitudinale e non frontale: una prospettiva che getta una luce differente non solo sull'esperienza dei formandi, degli studenti, ma – soprattutto – sull'oggetto che si sta costruendo grazie al laboratorio, che ha qualità pedagogiche e che "parla" anche e soprattutto del modo in cui si sta conducendo l'esperienza, della posizione e dello stile del formatore.

Questa posizione lateralizzata è analoga alla *doppiezza* dell'esperienza teatrale. Sta qui la profonda analogia tra il teatro e la formazione che grazie alla didattica laboratoriale emerge con grande chiarezza.

Questa posizione diafana del formatore è quella che permette in teatro di essere non solo alla ricerca di un continuo e sempre precario equilibrio fra ciò che si è e ciò che non si è – situazione paradigmaticamente evocata dall'attacco del

monologo di Amleto. Piuttosto quella del formatore è una posizione che mentre fa, e solo grazie a questo fare, entra in contatto con uno spazio di elaborazione – di padronanza – con quel che fa: che è lo spazio specifico dell’esperienza formativa attivata dalla pratica teatrale. Questo sapere diventa accessibile solo se si attraversa e nello stesso gesto si è *anche* consapevoli di essere attraversati da quel che si fa: solo questa presenza diafana *nell’azione* ci permette di accedere a ciò che chiamiamo legittimamente sapere formativo.

Per questo la pratica teatrale è importante da un punto di vista pedagogico, poiché grazie ad essa si istituisce un’esperienza di secondo livello, che permette di metaforizzare l’esperienza (Massa, 2001). In questo senso la metafora teatrale ha un valore pedagogico ulteriore rispetto alla semplice analogia tra teatro e formazione. L’accesso ad un’esperienza di secondo livello ha la stessa qualità di *scarto*, di *balzo* che la metafora propone rispetto alla semplice analogia: uno scarto che determina nel discorso un balzo da un significante verso un altro che di solito non gli compete, aprendo così un nuovo spazio di attribuzione significativa su entrambi i significanti in gioco (Lakoff&Johnson, 1980), determinando un’apertura all’interno del sapere acquisito tradizionale.

Ma questa esperienza di secondo livello non si dà né in un prima né in un dopo: non c’è un altro momento rispetto a quello in cui si pratica che interviene a sistematizzare e a rendere consapevoli di quel che si fa e quindi anche di ciò che si è quando si forma o si educa. È nel momento della pratica, nella presenza che la pratica richiede che si dà accesso a questo sapere specifico del formatore: perché in questa presenza l’esperienza di ciò che accade e di ciò che ci accade si annoda. In questo nodo si riconfigura il quadro dentro il quale fino a quel momento comprendevamo noi stessi, dentro il quale facevamo lavorare le teorie e le condotte che di norma regolavano la nostra azione e il nostro pensiero.

La pratica organizza un sapere, porta in sé un sapere che è in parte implicito (Schön, 1983). Senza questo sapere non ci sarebbe nemmeno una nuova modulazione della pratica, non si darebbero sue trasformazioni. In questo modo il laboratorio teatrale permette di stabilire una relazione *differente* e formativa con la propria pratica.

### Una pratica affettiva

Lo spazio del teatro è uno spazio di sospensione dalla vita diffusa che innesca una riflessività attraverso un’azione materiale e concreta. L’esperienza educativa è vissuta prima di tutto nella materialità dello spazio e del corpo di chi educa, che con la sua presenza – la richiesta di un’attenzione differente da quella di altri contesti, altri ambienti, altre relazioni – crea uno spazio di consapevolezza di sé, di sviluppo ‘psichico’ che è attraversato da una rete di pratiche: è questo spazio che permette di apprendere. Il teatro tematizza questa presenza del corpo come ponte per la formazione critica e consapevole.

Ma di quale teatro si tratta? Quale tipo di esperienza teatrale abbiamo in mente quando allestiamo un laboratorio con queste caratteristiche?

Abbiamo insistito, poco fa, sulla priorità della pratica. Un teatro che voglia mettere a frutto il valore della metafora teatrale in educazione deve essere “povero”. Cosa significa? Vuol dire che questo teatro, come la formazione, quando cerca di lavorare per l’autenticità dell’esperienza, deve poter far a meno di tutto tranne che del necessario (Massa, 2001).

Fra le grandi figure del teatro occidentale del secondo Novecento, Jerzy Grotowski spicca per il valore formativo che attribuiva all'evento teatrale e per la radicalità della sua poetica.

Diceva Grotowski, il teatro è un incontro (Grotowski, 1968): il teatro povero, se volessimo semplificarne al massimo il contenuto, sostiene che perché ci sia teatro basta il corpo dell'attore che incontra il suo pubblico. E aggiungeva: “Anche se non ci è possibile formare il pubblico – non in modo sistematico almeno – *possiamo*, però, formare l'attore.” (Grotowski, 1968, p. 41).

Lo spazio della formazione del Sé e lo spazio di resistenza all'apprendere, tipico dell'incontro educativo, per Grotowski sono due aspetti complementari dell'esperienza teatrale.

Grotowski è una figura particolarmente interessante perché dalla questione del corpo dell'attore genealogicamente arriva a toccare il nocciolo della questione formativa, interna all'esperienza teatrale (Antonacci&Cappa, 2001): è questo il senso della povertà del suo teatro che si fonda sull'incontro puro e sacro fra il pubblico e il corpo dell'attore che fa dono di sé. Il *training* dell'attore, il rapporto con il personaggio che interpreta possono diventare nella nostra prospettiva delle indicazioni utili anche per il “*training*” di chi vuole essere un buon professionista dell'educazione e della formazione (D'Ambrosio, 2013). In questo training hanno una funzione fondamentale le “azioni fisiche”.

Grotowski considera il lavoro sulle azioni fisiche “come uno strumento per trovare *qualcosa*, uno strumento che favorisce nell'attore le potenzialità della scoperta” (Oliva, 1999, p. 65). Per Grotowski è la piccola, minima, povera verità delle azioni fisiche che genera l'incontro e questa indicazione vale sicuramente anche nello spazio del laboratorio teatrale che stiamo descrivendo. Questa verità, prima di tutto concreta, può emergere se lo spazio della pratica viene sperimentato come un luogo potenziale in cui l'espressione di sé entra in contatto più con l'affettivo che con l'emozionale. Il percorso del laboratorio quindi non mira ad una esplorazione psicologica dei suoi partecipanti, tutt'altro è il suo scopo. Il lavoro sulle azioni fisiche, immerse nello spazio “pedagogico” garantito da un gruppo di lavoro di pari, consente di accedere ad un'esperienza non quotidiana in cui l'affettivo fa da correttivo del professionale e il professionale – l'aderenza al lavoro sulle azioni fisiche e non sulle dinamiche psicologiche – fa da correttivo degli allagamenti affettivi, delle proiezioni e delle sovrapposizioni dell'affettivo sul professionale.

L'affettività va praticata prima che interpretata. C'è uno spazio inconsapevole che riguarda il training dell'attore-formatore che va esplorato: questo spazio può essere attraversato solo se si va a caccia dei propri fantasmi formativi. Il corpo e l'esperienza possono essere dei ponti utili per rendersi consapevoli dei propri “blocchi psichici” – così li chiamava Grotowski – e accedere ad una qualità dell'esperienza della formazione di sé che nell'incontro con il pubblico può generare vero teatro o la scena di un'educazione autentica.

Lo spazio di resistenza – proprio, prima di tutto, e poi dell'altro – è quello che bisogna imparare a conoscere, attraverso una pratica riflessiva e attraversando un'esperienza di gruppo. C'è un piano di resistenza psicologica, simbolica, materiale che va sperimentata, perché è proprio su quel piano che si genera la disponibilità dell'altro. Questa disponibilità dell'altro è legata indissolubilmente ad un paradosso strutturale della formazione che potremmo formulare così: per rendere più libero l'altro devo anche renderlo passivo.

Quest'azione non c'entra con la coercizione che rende passivi entrambi gli attori della scena formativa. Né c'entra con l'atteggiamento opposto che pensa e

agisce come se la relazione fosse sempre buona in sé. La relazione non è buona in sé, né è sufficiente che ci sia relazione perché si dia un evento formativo. Bisogna imparare a istituire uno spazio e un tempo in cui l'*altro* faccia volontariamente qualcosa, non qualunque cosa, ma si attivi volontariamente e metta in atto una partitura attiva (per sé) a partire da una disponibilità passiva – che è il frutto del lavoro educativo.

L'essenza del teatro è costituita da un incontro. L'individuo che compie un atto di auto-penetrazione, stabilisce in qualche modo un contatto con se stesso: cioè, un confronto estremo, sincero, disciplinato, preciso e totale – non soltanto un confronto con i suoi pensieri, ma un confronto tale da coinvolgere l'intero suo essere, dai suoi istinti e ragioni inconse fino allo stadio della sua più lucida consapevolezza. (Grotowski, 1968, p. 67)

La pratica di questo incontro è ciò che decide, anche degli esiti della situazione che si crea. Questa prospettiva sembra superare perfino l'analogia fra teatro e formazione: sembra parlare direttamente dell'esperienza pedagogica *tout court*.

La messa in atto di pratiche specifiche, come quelle generate dal laboratorio teatrale, e di un'elaborazione degli elementi propri della relazione rendono visibili e riconoscibili le condizioni di possibilità dell'incontro formativo stesso.

La pratica del laboratorio fa emergere inoltre le possibilità dei soggetti coinvolti e i soggetti come possibilità, come *emergenze*, direbbe Francisco Varela. L'immagine di questa emergenza si mostra sulla superficie riflettente creata dal dispositivo teatrale.

### Dare il ritmo al tempo

Cosa significa che l'affettivo va praticato prima di essere interpretato?

Un breve scritto di Antonin Artaud può aiutarci a capirlo meglio, se letto con uno sguardo formativo (Massa, 2001).

Scriveva Artaud: “Bisogna ammettere nell'attore l'esistenza di una sorta di muscolatura affettiva corrispondente alla localizzazione fisica dei sentimenti. [...] Questo significa che in teatro, più che in qualunque altro luogo, l'attore deve prendere coscienza del mondo affettivo, attribuendo però a questo mondo virtù che non sono quelle di un'immagine, ma comportano un significato materiale. [...] Conoscere il ritmo delle passioni, di questa sorta di tempo musicale che ne regola il battito armonico, ecco un aspetto del teatro cui da tempo il nostro moderno teatro psicologico ha sicuramente cessato di pensare” (Artaud, 1938, p. 242).

Questo significa che il luogo speciale che il teatro istituisce cambia anche la natura temporale dell'esperienza che si fa attraverso il dispositivo teatrale. In educazione l'affettività non può essere agita in “tempo reale”, c'è una mediazione che riguarda in modo specifico la qualità dello spazio e del tempo educativo che garantisce la tenuta del *setting* e della relazione (Salomone, 1997). Il ritmo, sembra suggerirci Artaud, è il segreto cuore dell'evento formativo(/teatrale). Il ritmo nasce sempre dalla differenza, nel tempo e nello spazio: come in musica i segni, le note devono ‘descrivere’ il ritmo dell'evento formativo e il formatore deve interpretare le note in funzione di una ritmica dello spazio e del tempo specifico per ogni situazione formativa. Questo ritmo riguarda, su un altro livello, anche la differenza fra il professionale e l'affettivo. L'atletica affettiva di Artaud può essere interpretata anche in questa prospettiva: così come per l'attore l'atletica affettiva

permette agli affetti di avere un loro spazio, l'attore-formatore può fuoriuscire dal ruolo, ma questa uscita non allarga lo spazio educativo per via della struttura teatrale del dispositivo pedagogico, che su questo piano consente e contiene questa uscita dell'affettivo, permettendo una sua elaborazione non sul piano immediato della vita né del coinvolgimento esistenziale dell'educatore nel groviglio relazionale creato dallo spazio pedagogico.

La metafora teatrale in educazione è funzionale al ricongiungimento della sfera cognitiva con quella affettiva sul piano di incidenza della materialità educativa, e fa del corpo "presente" del formatore il nodo di tale ricongiungimento. Come abbiamo visto riprendendo il pensiero di Grotowski però questa presenza va guadagnata, non è già da sempre data. La qualità della presenza di questo "corpo educante" deve essere in grado di conoscere e rendere disponibile un'esperienza che segua il ritmo delle passioni senza dimenticare le istanze materiali e simboliche proprie della situazione formativa. In questo senso l'educatore deve costruire nel lavoro del laboratorio una "partitura formativa" (Cappa, 2016).

Una partitura che non trasferisce un sapere predefinito di un autore o di un regista (l'educatore? Il formatore? L'insegnante?) da un soggetto a un altro, ma rende possibile la fluidificazione di simboli, significati, segni tutti già interni al campo d'esperienza attivato nella relazione educativa e che "l'attore" deve saper riconoscere nei suoi elementi fondamentali e saper attivare. Così la partitura può diventare un "terzo" che inizialmente spiazza e in seguito consente di riconoscere l'effetto (teatrale-formativo) dei gesti che ognuno compie e che costituiscono l'ossatura della partitura che il gruppo del laboratorio teatrale crea. La partitura si presenta quindi come un oggetto nuovo, di natura cognitiva e affettiva, che sta di fronte ai membri del gruppo di lavoro, come un oggetto condiviso e che riguarda allo stesso tempo l'interpretazione che il gruppo ha dato del testo, della trama esistenziale e del processo che ha portato dal testo alla partitura.

Inoltre la partitura ha una funzione di decentramento da un'idea di teatro tutta centrata sull'espressione di sé o da un'idea di educazione troppo affezionata ai propri obiettivi e alle motivazioni personali. L'importanza della partitura è anche corroborata da un doppio guadagno. Da una parte permette al singolo di vedere riconosciuti i propri avanzamenti sul piano della resa performativa, della tecnica individuale, sul piano dell'istruzione acquisita. Dall'altra lega indissolubilmente il vissuto personale al piano transindividuale, quello dove si manifesta l'oggetto pedagogico, condiviso e pensato come oggetto di una relazione e di una comunicazione verso l'altro, il pubblico nel caso dello spettacolo teatrale.

Così la partitura prefigura la natura degli oggetti che di norma occupano il campo dell'esperienza pedagogica. La partitura inoltre ha una funzione di contro identificazione (Brecht, 1957) con questi oggetti: di individuazione cioè della posizione legittima del formatore in questo campo di forza e di esperienza e può essere anche il luogo di rilevamento concreto dell'efficacia o meno della propria azione in una rete di pratiche che non può che superarci e attraversarci.

C'è un ritmo specifico che è direttamente implicato nel lavoro del laboratorio e rispetto al quale il formatore deve sincronizzarsi, accordarsi (Alhadef-Jones, 2017).

Ci sono tempi affettivi che non riguardano solo la temporalità oggettiva, le differenze della pluralità dei tempi nel gruppo sconvolgono il timing della progettazione, l'incontro con il tempo dell'altro mette in discussione il nostro tempo e contemporaneamente mette in risalto le caratteristiche della nostra condotta temporale, condotta che quasi sempre influenza il modo in cui progettiamo e mettiamo in atto i nostri interventi formativi. Si tratta di trovare un

ritmo del gruppo che si accordi con le caratteristiche dell'oggetto che sta al centro del lavoro del laboratorio.

George H. Mead scriveva che nel teatro prevale non la temporalità quotidiana, ma una temporalità dell'evento, ossia tutti i membri del gruppo sono sintonizzati su una temporalità interamente rivolta verso un evento che è sempre imminente, che sta continuamente per avvenire (Mead, 1996).

Questa condotta temporale è sintonizzata non sulla scansione lineare del tempo, in modo tale che i soggetti sono più portati a prestare attenzione al tempo che l'altro presenta nel campo in cui anch'io sono immerso, mettendo così in una posizione secondaria l'istanza normativa presentata dalla propria personale temporalità. Si cerca di rimanere in una situazione di ricettività e di apertura all'esperienza che il gruppo crea attraverso il suo lavoro: l'attività del laboratorio dispone i soggetti secondo questa temporalità dell'evento.

La formazione, vista dalla prospettiva di questo specifico laboratorio teatrale a orientamento formativo, presenta i tratti di un'eterocronia (Cappa, 2005), ossia la dimensione temporale correlativa a quella dell'eterotopia, teorizzata da Michel Foucault. Il laboratorio consente di sperimentare una grana del tempo differente e in questo senso indebolisce anche l'attesa ansiogena di qualcosa che deve essere prodotto, da un voto che bisogna assolutamente ottenere, un compito che va tassativamente espletato. Il senso del processo rimane legato a quel che si dà come eventualità ed è "questo senso" che investe gli oggetti che il gruppo condivide e produce, sia in senso endogeno sia esogeno.

### Un'esperienza trasformativo-performativa

Trasformare in esperienza elementi vitali (Bion, 1965) attraverso un laboratorio teatrale vuol dire trasformarli in progetti d'insegnamento e di apprendimento, nel senso specifico di un apprendimento dall'esperienza. Questo spostamento, rappresentato concretamente dall'attività di laboratorio, ha come conseguenza primaria un guadagno diretto sulla relazione con i formandi che vengono valutati in un nuovo contesto, dove agiscono e sperimentano linguaggi e codici differenti rispetto a quelli "giocati" nella didattica classica. Inoltre ha come conseguenza secondaria la generazione di un'esperienza differente per il formatore stesso, che trova un luogo per elaborare da una nuova angolazione le sue difficoltà e i suoi punti di forza professionali e non professionali.

Lo spazio-tempo della formazione è anche sempre quello di un'esperienza *performativa* (Denzin, 2013), che impegna in una stessa scena insegnanti e studenti, formatori e formandi, permettendo a entrambi di valorizzare competenze tacite e di scalzare le sclerosi di ruoli troppo stereotipati. Il teatro tematizza questa *presenza* – non solo del corpo – come ponte per la formazione critica e consapevole attraverso il gioco delle interpretazioni reciproche. La performatività (Fischer-Lichte, 2004) grazie al dispositivo del laboratorio pedagogico trasforma l'esperienza estetica in un'esperienza specificamente formativa, educativa.

La densità pedagogica della metafora teatrale non è solo data dal rapporto tra il teatro e le 'forme' della formazione, gli strumenti dell'educazione e della didattica. La densità pedagogica della pratica teatrale è più strutturale: riguarda il rapporto tra una situazione finzionale e materiale, come è quella propria di ogni scena formativa, e una situazione espressiva che genera un sapere affettivo e alimenta il desiderio di apprendere grazie all'attraversamento condiviso di una pratica.

### Riferimenti bibliografici

- Ackroyd, J. (2006). *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. London-New York: Routledge.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Artaud, A. (1938). *Le theatre et son double*. Paris: Gallimard.
- Balibar, É. (2002). *Spinoza. Il transindividuale*. Milano: Mimesis-Ghibli.
- Bion, W. (1965). *Transformations*. London: Tavistock Institute Press.
- Brecht, B. (1957). *Schriften zum Theater*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cappa, F. (2005). *Tempi di formazione. Temporalità, formazione e costituzione del soggetto*. Milano: Unicopli.
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- D'Ambrosio, M. (2013) (a cura di). *Teatro e parateatro come pratiche educative. Verso una pedagogia delle arti*. Napoli: Liguori.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Napoli: Cronopio.
- Denzin, N. K. (2013). Performing methodologies, *Qualitative Social Work*, Sage, 12(4): 389-394.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault. In M. Foucault. *Dits et écrits*, vol. III. Paris: Gallimard.
- Franza, A. M. (1988). *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della "formazione"*. Milano: Unicopli.
- Gamelli, I. (2012). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theatre*. Jerzy Grotowski and Odine Theatres Forlags.
- Massa, R. (1997). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (2001). *La peste, il teatro e l'educazione*. In Antonacci, F. & Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione*. (pp. 15-120) Milano: FrancoAngeli
- Mead, G. H. (1996). *La voce della coscienza*. Milano: Jaca Book.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oliva, G. (1999). *Il laboratorio teatrale*. Milano: Led.
- Salomone, I. (1997). *Il setting pedagogico*. Roma: Nis.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Taylor, P. (1996). *Researching drama and arts education: Paradigms & possibilities*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications

**Francesco Cappa**, ricercatore confermato in Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano Bicocca, insegna Metodologia della formazione, è socio fondatore del *Centro Studi Riccardo Massa* e di *Orbis Tertius. Ricerche sull’immaginario contemporaneo* ed è membro della *European Society for Research on the Education of Adults*. Ha pubblicato testi su Dewey, Foucault, Benjamin; è esperto di clinica della formazione, studia i rapporti tra filosofia, pedagogia, estetica e teatro.  
Contatto: francesco.cappa@unimib.it