

La dimensione teatrale nell'insegnamento: tra resistenze e sottovalutazione

di Antonio Valentino



Un contributo stimolante di Maviglia e Bertocchi per rilanciare la dimensione teatrale del mestiere dell'insegnante

Nei percorsi formativi per il personale della scuola – e probabilmente non solo – il noto studioso austriaco di leadership e apprendimento, **Michael Schratz**, discostandosi dalle pratiche più comuni nel suo paese (e anche dal nostro), prospetta, già dagli inizi del secolo, un modello che prevede di partire non già dalla consapevolezza di non avere competenze adeguate, ma piuttosto dalla *incompetenza non-consapevole* – *unconscious incompetence* – (essere *inconsapevoli* di non avere le competenze richieste) per giungere alla prima tappa: la *incompetenza consapevole* – *conscious incompetence* – (sapere di non sapere).

Pertanto la prima preoccupazione del formatore dovrebbe essere quella di aiutare le persone a diventare consapevoli dei propri bisogni. Solo questa consapevolezza (della mancanza e dei suoi risvolti negativi) permette di procedere verso la competenza consapevole [\[1\]](#).

La tesi sostenuta è che “il lavoro dell’insegnante sia fortemente intriso di *teatralità – spesso agita in modo del tutto inconsapevole da parte dei docenti* – anche se dentro un quadro contraddistinto da una serie di condizionamenti e aspettative. Quadro nel quale, come ben sappiamo, e nel libro si richiama esplicitamente, ogni insegnante, “recita la sua propria parte – un po’ come fa un attore – in base ad un personale *copione*[\[2\]](#), più o meno elaborato e più o meno efficace, rispetto agli obiettivi perseguiti”.

Dove il termine *copione* traduce *il cosa e il come* viene rappresentato nella classe, ben assimilabile ad una scena definita ‘educativa’ per le sue specifiche caratteristiche.

Il convincimento, esplicitato già dalle pagine iniziali della prima delle due parti, redatta da Maviglia, è che *l’acquisizione di un copione più evoluto raffinato e flessibile* passa necessariamente attraverso una specifica formazione; a partire dalle competenze proprie della comunicazione verbale e non verbale (tratto fondamentale del profilo docente). E ciò, nonostante gli studi e le ricerche che, almeno dagli anni ’70 del secolo scorso si sono susseguite meritoriamente nel panorama internazionale e anche nazionale[\[3\]](#).

Opportunamente Maviglia richiama i contributi di prestigiosi studiosi e ricercatori delle teorie dell’apprendimento (soprattutto dell’*apprendimento situato e basato sulla pratica*) e ne riporta, con scelte efficaci, i passaggi più significativi e illuminanti.

Quanto al **senso** delle riflessioni e delle proposte riportate, esso viene fatto consistere essenzialmente nel rendere consapevole *l’attore-insegnante* del ruolo che il comportamento verbale e quello non verbale assolvono nella scena educativa.

E questo perché, come afferma Simeone[\[4\]](#), in un passaggio riportato nel libro, “La comunicazione dei sentimenti e delle emozioni si avvale più frequentemente di segnali non verbali e analogici che palesano in modo più preciso gli aspetti

affettivi e sociali dell'interazione".

Interazione che resta – aggiungerei – la competenza tra le più alte per sviluppare apprendimenti che sappiano caratterizzarsi anche sul versante della reciprocità.

Purtroppo però, a differenza di quanto avviene nei contesti espressivi altri – del teatro soprattutto – si evidenzia che “gli insegnanti sono stati e rimangono spesso ben lontani da una utilizzazione riflessa delle intonazioni dei gesti e della mimica”.

Un tema generale che attraversa tutto il libro – e per questo mi è parso ovvio partire per queste considerazioni dai ragionamenti di Micael Scharz – è certamente **la formazione dell'attore-insegnante**, opportunamente considerata necessaria, urgente e mirata.

Al riguardo vale la pena riportare, dalle ultime pagine del libro, una frase suggestiva di Rivoltella [\[8\]](#) evidentemente assunta, sul tema, come direzione di lavoro e, insieme, traguardo: “Occorre passare sempre più da un insegnante seduto, solo testa, che comunica verbalmente a un insegnante attore-testa corpo-cuore che comunica con il gesto, con la mimica, con la voce, con il modo di disporsi nello spazio e di muoversi in esso. Occorre recuperare cioè la dimensione attoriale dell'insegnamento, di appropriarsi di tecniche che non sono più insegnate proprio perché l'idea della professione prevalente è un'altra, quella di un *impiegato* e non di un 'capo comico' con la sua 'compagnia'”.

La considerazione della Bertocchi nelle pagine finali rende ancora più interessante il discorso della formazione di tipo attoriale per gli insegnanti: “Conoscere e padroneggiare i vari strumenti espressivi e comunicativi non costituisce solo un potenziamento della propria professionalità *ma è un atto di rispetto nei confronti dei propri studenti che ogni giorno hanno diritto di fruire di una rappresentazione ragionevole e sensata e coinvolgente*”. (corsivo mio).

Considerazione quest'ultima che si accompagna alla segnalazione del **Centro Teatrale Bresciano (CTB)** che offre percorsi di formazione finalizzati a *“rendere consapevole il docente del suo agire contestualizzato”*, sviluppando capacità di *autoanalisi e autoregolazione e di riflessione sulla propria esperienza.*

.....

[2] Nella psicologia dell'apprendimento degli anni 70, *copione* indica – come ci ricorda Maviglia – l'insieme delle azioni che si compiono in un determinato contesto per raggiungere determinati scopi.

[3] Tra gli altri, **Argyle, Schon, De landsheer e Delchambre, Wenger e Lave, Perrenoud, Goffman, Watzlawick.** Tra gli italiani, soprattutto **Bonfiglio, Gallino, De Bartlomeis, Rivoltella, Margiotta, Pizzorno, Riva, Simeone.**

[4] Da **D. Simeone**, *La consulenza educativa*, Vita e pensiero, 2011. Cit. a p. 85.

[5] Pag. 90

[6] Trattata dal sociologo americano **Erving Goffman** nell'opera *La vita quotidiana come rappresentazione*, citata a p.15.

[7] Vengono soprattutto citati **Argyle e Corsi**, i cui testi di riferimento sono riportati, rispettivamente nelle note alle pp. 17 e 13

[8] A p. 122.