



Raffaello
Formazione

Il teatro come forma
di espressione corporea



Dott. Antonio Cuccaro

L'azione drammatica come attività «Embodied»

Embodied=incorporato/incarnato

Cognition=cognizione

Teoria della Cognizione incarnata/incorporate:

- Il corpo e la mente sono uniti profondamente
- Il corpo è veicolo di conoscenza e apprendimento
- L'azione è un dispositivo di conoscenza



Intersoggettività

L'azione drammatica permette
l'eplicitarsi di fenomeni sia "intra"
che "inter" soggettivi!

Intersoggettività

Il corpo come veicolo pre-riflessivo e pre-verbale, **capace di trasferire significati da una persona all'altra** (Gallese et al., 1996; Rizzolatti et al., 1996; Rizzolatti and Craighero 2004; Gallese, 2007).

Percezione
Azione
Comprensione
Rappresentazione



Rappresentazione in formato corporeo

Il processo cognitivo incarnato utilizza rappresentazioni corporee (motorie, sensoriali, affettive) **nell'esecuzione di un compito cognitivo** (Goldman, 2009; Caruana & Borghi, 2016).

Partecipazione
Emozione
Memoria
Consapevolezza



Marcatore somatico

Il meccanismo decisionale incarnato, acquisito con l'esperienza e costantemente suscettibile di variazioni (Damasio, 1995) è ritenuto **capace di "guidare" l'individuo nelle scelte di comportamento personale «come una sorta di saggezza derivata dal corpo»** (Caruana & Borghi, 2016, p. 73).

Simulazione
Osservazione
Riflessione
Condivisione



Neuroni specchio e simulazione incarnata

Costrutti di intersoggettività, di empatia da "esperienza fuori dal corpo" che permette al soggetto di allontanarsi dal proprio corpo per entrare in quello degli altri (Berthoz & Petit, 2006).

**Cambiare
prospettiva!**



PROSPETTIVA NEUROFENOMENOLOGICA

**EMBODIMENT
COME CONTESTO RELAZIONALE ESTESO
(MENTE-CORPO-AMBIENTE)**

IN DIALOGO E IN UNO SCENARIO CONDIVISO

COMPLESSITA'

(globalità del funzionamento mente-corpo
e dimensione ecologico-sistemica)

SEMPLISSITA'

(grammatica corporea,
vicarianza, non
linearità)

**RIFLESSIVITA'
TRASFORMATIVITA'**

(metacognizione, cambiamento profondo,
sentito, situato)

PRINCIPI FONDATIVI E CARATTERISTICHE INTERAGENTI COMUNI

da riconoscere come

VALORI PER ORIENTARE SCELTE, AZIONI, PROCESSI

Non diamo nulla per scontato!

Tutto concorre al fenomeno dell'apprendimento!

Il corpo come mediatore

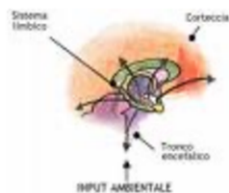
Il corpo è una “navicella spazio-tempo-relazionale”!

Star Trek ci fa un baffo!

Perché la corporeità può essere un valido mediatore tra le Neuroscienze e la Didattica?

In sostanza, la nostra corporeità nel suo alto valore del termine.....

....**PERCEPISCE** dati variabili dall'ambiente,



li **ELABORA** secondo leggi biochimiche oggettive e comuni a tutti

e **RISPONDE** con azioni e comportamenti diversi!



Punti di forza

Le neuroscienze stanno abbattendo muri.

Tocca a noi costruire i ponti!

Perché la corporeità può essere un valido mediatore tra le Neuroscienze e la Didattica?

PUNTI DI FORZA

Neuroscienze cognitive

Didattica

Principi neuroscientifici	Area di confronto/incontro	Implicazioni didattiche
Plasticità neurale		Costruzione della conoscenza
Selezione dei gruppi nervosi		Eterogeneità di consegne
Neuroni Specchio		Intersoggettività cognitiva
Capacità previsionale		Monotonia = Rischio

Ri-pensare la scuola!

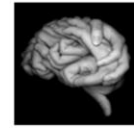
Si può partire dal Teatro per rifondare il pensiero sulla scuola?

Forse sì...



VERSO IL RIPENSAMENTO DELLA SCUOLA E DELLE SUE «DIMENSIONI»

corpo-mente



salute-malattia



persona-comunità



emozioni-cognizione



individuale-collettivo

locale-globale



...per cercare di comprendere al meglio i fenomeni e agire efficacemente per il loro miglioramento

...nella direzione della formazione della persona nella relazione con il mondo (*Extended Mind*) alla luce dei nuovi paradigmi

Riscoprire la dimensione ludica!

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

John Huizinga, Homo Ludens



Il Gioco Drammatico

Educazione alla problematicità, sviluppo del sentimento estetico, capacità di recupero della dimensione simbolica e metaforica, comunicazione spesso venata di humour e di clima ludico, arricchimento del vocabolario, affinamento della dimensione etica e della vita interiore, paiono essere elementi essenziali della forma teatrale che può concorrere a porre in atto un progetto di educazione integrata.

Sue Jennings definisce tre fasi evolutive del gioco drammatico infantile, tra di loro interconnesse e sequenziali, definendo tale sistematizzazione *paradigma EPR*:

Embodiment: (che corrisponde più o meno allo stadio grosso-motorio di Piaget, la fisicità nel gioco è predominante. Il bambino esprime la sua esperienza nel mondo, quindi primariamente del rapporto con la madre, attraverso il movimento, il tono corporeo ed i sensi. Il corpo drammatizza la relazione.

Projection: il bambino utilizza gli oggetti esterni nella costruzione di mondi simbolici, attribuendo ad essi significati metaforici connessi con i suoi processi profondi.

Role: il gioco diventa teatrale, o meglio, propriamente drammatico. Il bambino può impersonare l'altro che può essere reale o fantastico, pur rimanendo sé stesso. Tale *far finta* crea una cornice drammatica condivisa, in assenza di pubblico, le cui regole possono essere rinegoziate in qualsiasi momento.

Cfr: S.JENNINGS, *Introduction to Dramatherapy*, Jessica Kingsley, London, 1998.

Recuperare il
valore dell'errore!

Riscoprire il piacere di
essere Cavalieri *Erranti*!

Nella contemporaneità, così come emerge il mito dell'utile, emerge con forza anche il mito della perfezione. Tutto ciò che si fa deve risultare perfetto o, quanto meno improntato alla ricerca della perfezione. La perfezione risulterebbe essere una aderenza tra due piani di realtà: il piano soggettivo di percezione (ciò che faccio/sono è perfetto per me), ed il piano oggettivo (ciò che faccio/sono è perfetto per la realtà contestuale, quindi per l'altro). Da questa aderenza sorgono il bisogno di approvazione o la frustrazione, a seconda che i piani di realtà collimino piuttosto che frizionino.

L'errore, inteso appunto come scarto tra il risultato atteso di una azione e quello effettivamente ottenuto, svolge un compito fondamentale nel processo di conoscenza, ovvero nella costruzione della rappresentazioni mentali della realtà, segnalando al soggetto l'eventuale inadeguatezza dello schema mentale adottato.

L'errore assume una fondamentale importanza nella costruzione dei processi cognitivi: è attraverso l'errore che l'uomo colma il vuoto tra la realtà e l'azione ed apprende informazioni utili (in questo caso in senso positivo) rispetto al suo rapporto con sé stesso e con la realtà fattuale ed attuale. Si può allora sostenere che le grandi potenzialità dell'uomo riposino proprio nell'imperfezione dei suoi metodi cognitivi. **E' la capacità di commettere errori, di costruire delle rappresentazioni della realtà che possono essere anche sbagliate, che ci consente di essere proattivi, cioè in grado di concepire mondi possibili diversi da quello in cui viviamo e tentare in qualche modo di realizzarli.**

Recuperare la dimensione osservativa!

L'osservazione come pratica di presenza:

L'atto osservativo integra la dimensione del reale, permettendo di focalizzarsi sugli aspetti, per noi, essenziali.

Per questo motivo il corpo come agente e come agito necessita di essere osservato oltre che vissuto!

“Maestra Guardami!”



L'osservazione è un processo integrato e flessibile di percezione e cognizione; gli schemi concettuali orientano l'osservazione e la messa a fuoco di cui si ipotizza o si conosce l'esistenza; tuttavia gli esseri umani apprendono a cogliere percettivamente e analizzare anche eventi ed entità inaspettati. Il riconoscimento di questi eventi conduce a una modifica degli schemi concettuali.

Bortolotti Sorzio, Osservare per Includere

La
restituzione!

Il confronto tra colleghi è
FONDAMENTALE!





Le attività presentate sono risultate interessanti e motivanti per tutti i bambini e si sono incentrate prevalentemente sul miglioramento dell'organizzazione spazio/temporale; ciò ha permesso ai bambini di migliorare la gestione del proprio corpo, e l'organizzazione spazio temporale, sia in maniera individuale che collettiva. I tempi di attenzione nel corso delle esperienze si sono ampliati e prolungati.

L'attenzione del conduttore si è rivolta soprattutto a creare un legame affettivo, sereno, attivo e collaborativo focalizzato sulla persona. Fin dai primi momenti tutti i bambini si sono sentiti protagonisti dell'esperienza, vissuta senza forzature ma all'interno di regole condivise; tutti hanno manifestato le loro caratteristiche, le loro peculiarità e i loro complessi atteggiamenti: ...vivacità...difficoltà...riservatezza...impulsività...richiesta di attenzioni...

Nel corso delle ultime lezioni hanno manifestato anche una certa "insofferenza" alle attività proposte pertanto il percorso è stato rimodulato con proposte diverse e condivise con le insegnanti. Il percorso ha particolarmente interessato e coinvolto anche noi insegnanti sottolineando come un'esperienza drammatico-teatrale possa mirare non a fare "teatro" ma a proporre percorsi teatrali alternativi, capaci di unire tecniche teatrali ad esigenze educative-pedagogiche-didattiche individuali. Pertanto ciò che mi ha colpito particolarmente è stato il rispetto dei tempi, delle possibilità e degli stili di ciascun bambino permettendo in tal modo una vera scuola inclusiva.

Altra particolarità interessante è stata come nel laboratorio sia emersa la necessità del rispetto delle regole condivise per rafforzare sempre più la relazione bambino-bambino e bambino-insegnante

Utilissime sono state le ore di verifica e di confronto per modulare le proposte e per approfondire la conoscenza e le necessità di ogni singolo bambino.



Alcune domande...

Nel corso di tale attività è possibile evidenziare aree e comportamenti disfunzionali?

Durante lo sviluppo dell'attività è stato possibile appurare i livelli funzionali in molte aree, in particolare quella motoria, della cognizione temporale e spaziale, dell'autonomia. Attraverso semplici attività ludiche, i bambini hanno affrontato molteplici sfide via via più complesse. Agli occhi esperti delle insegnanti non sono sfuggiti particolari, sfumature e caratteristiche che in un setting differente da quello quotidianamente sperimentato nelle routine di sezione, sono emersi con particolare chiarezza e nitidezza.

E ancora...

Può un'attività come quella del laboratorio drammatico coinvolgere ed implementare le abilità cognitive che afferiscono allo spazio, al tempo ed all'acquisizione di una maggiore consapevolezza nell'esecuzione di sequenze e quindi nelle prassie?

Un'attività di laboratorio drammatico, se attentamente progettata e condivisa con i referenti pedagogici dell'istituzione scolastica, potrebbe rivelarsi un ottimo strumento per la rilevazione di criticità nelle aree e nelle dimensioni della personalità così come descritte nel modello bio-psico-sociale: essendo il laboratorio un processo di formazione in formazione, risulta essere fondamentale un momento di riflessione sulle attività esterne, un setting di clinica della formazione come lo definirebbe Massa. Senza questi momenti, l'attività laboratoriale risulterebbe fine a sé stessa.

Bibliografia Scientifica

Per le attività rimandiamo alla Guida Operativa della Casa Editrice Raffaello a cura di Marta Bartolucci

- Ausubel D.P. (1968). *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinearth and Winston, Inc., New York, in Costamagna D. (ed. italiana a cura di), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 1978.
- Barsalou, L.W. (2010). Grounded cognition: Past, present, and future. *Cognitive Science*, 2(4).
- Berthoz, A., & Petit, J.-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*: Odile Jacob.
- Caruana F., Borghi, A. (2016) *Il cervello in azione*, Bologna: il Mulino.
- Damiani P. (2005). Tra innovazione e inclusione: il bisogno di formazione alle "nuove competenze inclusive" dei docenti. *Basi teoriche per un modello formativo coerente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carrocci.
- Fishburn, F. A., Murty, V. P., Hlutkowsky, C. O., MacGillivray, C. E., Bemis, L. M., Murphy, M. E., ... & Periman, S. B. (2018). Putting our heads together: interpersonal neural synchronization as a biological mechanism for shared intentionality. *Social cognitive and affective neuroscience*, 13(8), 841-849.
- Gallese, V. (2003). The manifold nature of interpersonal relations: The quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358 (1431), 517-528.
- Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From Neurons to Phenomenal Experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* volume 4, pp. 23-48.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale, in *Psicoanalisi*, 53, 2007, pp. 197-208.
- Glenberg A.M., Witt J.K. e Metcalfe J. (2013), *From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology*, «*Perspectives on Psychological Science*», vol. 8, n. 5, 573-585.
- Goldman, A. I. (2009). Mirroring, mindreading and simulation. In *Mirror Neuron Systems: The Role of Mirroring Processes In Social Cognition*, ed. By Jaime Pineda. New York: Humana Press.
- Kinreich, S., Djalovski, A., Kraus, L., Louzoun, Y., & Feldman, R. (2017). Brain-to-brain synchrony during naturalistic social interactions. *Scientific Reports*, 7(1), 1-12.
- Liu, Ning, et al. (2016) "NIRS-based hyperscanning reveals inter-brain neural synchronization during cooperative Jenga game with face-to-face communication." *Frontiers in human neuroscience* 10: 82.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, 2017.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3: pp.131-141. DOI: 10.1016-0926-6410(95)00038-0.
- Schön, D.A. (1999). Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica. Bari: Dedalo.
- Sibilio, M. (2012). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 329-347). Brescia: La Scuola.
- Wilson R., Foglia L., *Embodied Cognition*, Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2011.



Per approfondire sulla relazione
tra neuroscienze e didattica...



Grazie!