



e-CAMPUS
UNIVERSITÀ

DOTTORATO DI RICERCA IN MEDIUM E MEDIALITÀ

CICLO XXXVI

COORDINATORE Prof. Lucia Bertolini

**IL COSTRUTTO PERFORMATIVO.
ANALISI TRA DIDATTICA IN PRESENZA E ONLINE**

Settore Scientifico Disciplinare M/PED03

Dottoranda

Dott.ssa Eleonora Mazzotti

Tutor

Prof. Paolo Raviolo

Esame finale a.a. 2023-2024

Ad Andrea,
la cui performatività non smetterà di stupirmi.

ABSTRACT IN ITALIANO

Il costrutto performativo. Analisi tra didattica in presenza e online

La presente ricerca si innesta all'interno del paradigma teorico che interpreta il teatro, arte performativa per eccellenza, come didattica e al tempo stesso la didattica come teatro. In questa condizione, la performance del docente vede l'integrazione di corpo e azione, così da permettere di co-costruire l'evento grazie alla co-presenza di studenti che condividono uno stesso spazio didattico. Nella presente ricerca si estenderà, laddove possibile, il costrutto anche alla didattica online, a partire da una riflessione teorica interdisciplinare e dalla revisione sistematica della letteratura. Verrà dunque avviata una ricerca empirica afferente ai Multiphase Mixed Methods introducendo un questionario - Teaching Performative Scale - validato per costrutto e per contenuto e conducendo una serie di interviste in profondità con lo scopo di indagare gli elementi performativi agiti dal docente. Percorrendo un campo poco esplorato nella disciplina didattica e avviando una proposta intorno all'introduzione di una competenza performativa esplicita, si promuove l'idea di integrare nella pratica formativa del docente tale competenza al fine di supportarlo negli elementi scenici e drammaturgi legati alla scena didattica in presenza, come a distanza.

Parole chiave: Performatività, didattica, corpo, spazio, apprendimento incarnato.

ENGLISH ABSTRACT

The performative construct. Analysis between didactics in presence and online

This research is grafted within the theoretical paradigm that interprets theatre, a performance art par excellence, as didactics and, at the same time, didactics as theatre. In this condition, the teacher's performance sees the integration of body and action, thus allowing the event to be co-constructed thanks to the co-presence of students sharing the same didactic space. In the present research, the construct will also be extended to online didactics where possible, starting with an interdisciplinary theoretical reflection and a systematic literature review. Therefore, empirical research will be undertaken relating to the Multiphase Mixed Methods by introducing a questionnaire - Teaching Performative Scale - validated by construct and content and conducting a series of in-depth interviews with the aim of investigating the performative elements acted out by the teacher. Covering a field little explored in didactics and launching a proposal around the introduction of an explicit performative competence, there is promoted the idea of integrating this competence in the teacher's training practice in order to support him/her in the scenic and dramaturgical elements linked to the didactic scene in presence, as well as at a distance.

Key words: Performativity, didactics, body, space, embodied learning.

INDICE GENERALE

ABSTRACT IN ITALIANO	3
ENGLISH ABSTRACT	4
INDICE GENERALE	5
INDICE DELLE TABELLE	7
INDICE DEI GRAFICI.....	8
INTRODUZIONE	9
CAPITOLO 1 - IL COSTRUTTO PERFORMATIVO. SPUNTI PER LA RICOSTRUZIONE: DALL'ARTE ALLA DIDATTICA	14
1. IL CONCETTO DI PERFORMATIVO: UN PRISMA DI SAPERI	15
1.1. <i>L'approccio filosofico</i>	16
1.2. <i>Il contributo socio-antropologico</i>	20
1.3. <i>Lo sguardo dei performance studies</i>	24
2. L'APPORTO DELLE NEUROSCIENZE AL PERFORMATIVO.....	27
2.1. <i>La simulazione incarnata</i>	29
2.2. <i>Attenzione congiunta</i>	33
2.3. <i>La prospettiva enattiva e l'embodied cognition</i>	35
2.4. <i>Anticipare, inibire, vicariare</i>	39
3. GLI ELEMENTI DELL'EVENTO PERFORMATIVO	40
3.1. <i>Lo spazio</i>	41
3.2. <i>L'attore e lo spettatore</i>	42
3.3. <i>Il testo e il tempo</i>	46
3.4. <i>Il teatro "digitale"</i>	47
4. PER UNA DECLINAZIONE DIDATTICA	49
CAPITOLO 2 - LA REVISIONE SISTEMATICA DELLA LETTERATURA	55
1. LA REVISIONE SISTEMATICA DELLA LETTERATURA: IL PROTOCOLLO DI RICERCA.....	56
2. L'ANALISI DEI RISULTATI	59
2.1. <i>Corporeità</i>	62
2.2. <i>Spazialità</i>	65
2.3. <i>Sonorità</i>	69
3. LA DISCUSSIONE DEI RISULTATI.....	70
CAPITOLO 3 - LA RICERCA EMPIRICA: DAL DISEGNO AI RISULTATI	74
1. IL QUESTIONARIO: LA GENESI.....	76
1.1. <i>La struttura del questionario</i>	76
2. IL PROCESSO DI VALIDAZIONE DEL QUESTIONARIO	78
3. IL FOCUS GROUP. UN METODO PER LA SELEZIONE DELLE IMMAGINI	89
4. LE INTERVISTE: LA TRACCIA	92

5. LA STRATEGIA DI ANALISI: I DATI DEL QUESTIONARIO	93
5.1. <i>Analisi dell'area del questionario relativa alla competenza performativa e la sua conseguente acquisizione formativa</i>	94
5.2. <i>Analisi dell'area del questionario relativa alla percezione e alla rappresentazione performativa del docente in scena</i>	103
5.3. <i>Analisi dell'area del questionario relativa delle rappresentazioni del docente in situazione didattica presenziale e a distanza</i>	117
5.4. <i>La discussione dei risultati quantitativi</i>	122
6. LA STRATEGIA DI ANALISI: I DATI DELLE INTERVISTE.....	123
6.1. <i>L'analisi con griglia di codifica</i>	124
6.2. <i>La discussione dei risultati qualitativi</i>	133
CONCLUSIONI	142
ALLEGATI	149
ALLEGATO 1 – TAVOLA DI ESTRAZIONE DEGLI ARTICOLI INSERITI NELLA REVISIONE SISTEMATICA.....	149
ALLEGATO 2 – GRIGLIA DI VALIDAZIONE DEL QUESTIONARIO	152
ALLEGATO 3 – QUESTIONARIO	155
ALLEGATO 4 – LE INTERVISTE.....	171
BIBLIOGRAFIA	172

INDICE DELLE TABELLE

TABELLA 1: CATEGORIZZAZIONE PER POLI	25
TABELLA 2: NUMEROSITÀ ARTICOLI SUDDIVISI PER LE STRINGHE DI CODICE UTILIZZATE NEL MOTORE DI RICERCA SCOPUS	57
TABELLA 3: NUMEROSITÀ ARTICOLI SUDDIVISI PER LE STRINGHE DI CODICE UTILIZZATE NEL MOTORE DI RICERCA WEB OF SCIENCE	57
TABELLA 4: MODELLO PRISMA.....	59
TABELLA 5: PORZIONE TAVOLA ESTRAZIONE DATI	60
TABELLA 6: SINTESI DEGLI ARTICOLI ANALIZZATI SUDDIVISI PER MACRO AREA DI INTERVENTO E PER ANNO DI PUBBLICAZIONE	71
TABELLA 7: SINTESI ESPERTI PER LA VALIDAZIONE DI CONTENUTO DEL QUESTIONARIO TPS	80
TABELLA 8: MAPPATURA PARTECIPANTI PRIMA RILEVAZIONE	80
TABELLA 9: STATISTICHE DI VALIDITÀ BATTERIE	81
TABELLA 10: TAVOLA DI CONTINGENZA Q11*Q12.....	81
TABELLA 11: SUDDIVISIONE DEL CAMPIONE COSTRUITO PER IL FOCUS GROUP	89
TABELLA 12: SUDDIVISIONE DELLE IMMAGINI DEFINITIVE SELEZIONATE DAI DOCENTI PARTECIPANTI AL FOCUS GROUP	91
TABELLA 13: TRACCIA DELL'INTERVISTA	93
TABELLA 14: TAVOLA DI CONTINGENZA Q11*Q12.....	95
TABELLA 15: TAVOLA DI CONTINGENZA Q9*Q10.....	96
TABELLA 16: RILETTURA E RAPPRESENTAZIONE DEGLI ELEMENTI MAGGIORMENTE PRESENTI NELLA FORMAZIONE INSEGNANTI A LIVELLO DI GESTIONE DIDATTICA IN PRESENZA E A DISTANZA	100
TABELLA 17: TAVOLA DI CONTINGENZA Q13*Q4.....	100
TABELLA 18: TAVOLA DI CONTINGENZA Q15*Q4.....	100
TABELLA 19: TAVOLA DI CONTINGENZA Q15*Q4 (PERCENTUALI SUL TOTALE).....	101
TABELLA 20: TAVOLA DI CONTINGENZA Q15*Q4 (PERCENTUALI RELATIVE A Q4)	101
TABELLA 21: TAVOLA DI CONTINGENZA Q13*Q21 (PERCENTUALI SUL TOTALE).....	102
TABELLA 22: TAVOLA DI CONTINGENZA Q22*Q19 (PERCENTUALI SUL TOTALE).....	103
TABELLA 23: CODIFICA RELAZIONE PER CATEGORIA PERFORMATIVA	105
TABELLA 24: TAVOLA DI CONTINGENZA Q23*Q22 (PERCENTUALI SUL TOTALE).....	106
TABELLA 25: TAVOLA DI CONTINGENZA Q23*Q4(PERCENTUALI SUL TOTALE)	107
TABELLA 26: TAVOLA DI CONTINGENZA Q23*Q1 (PERCENTUALI SUL TOTALE).....	108
TABELLA 27: TAVOLA DI CONTINGENZA Q23*Q2 (PERCENTUALI SUL TOTALE).....	108
TABELLA 29: PERCENTUALI RAPPRESENTAZIONI DELLA DIDATTICA IN PRESENTA	117
TABELLA 30: PERCENTUALI RAPPRESENTAZIONI DELLA DIDATTICA A DISTANZA.....	118
TABELLA 31: RICORRENZE PAROLE DIDATTICA IN PRESENZA	119
TABELLA 32: RICORRENZE PAROLE DIDATTICA A DISTANZA	120
TABELLA 33: CARATTERISTICA DEL CAMPIONE DI RICERCA QUALITATIVO.....	124
TABELLA 34: GRIGLIA DI CODIFICA PER ANALISI DELLE INTERVISTE	125

INDICE DEI GRAFICI

GRAFICO 1: ACQUISIZIONE COMPETENZA GESTIONE DEL CORPO A DISTANZA.....	97
GRAFICO 2. ACQUISIZIONE COMPETENZA GESTIONE DEL CORPO IN PRESENZA	98
GRAFICO 3: RAPPRESENTAZIONE TABELLA 24	106
GRAFICO 4: FREQUENZE Q26	109
GRAFICO 5: FREQUENZA Q27A E Q28A RELATIVI A PRESENZA E DISTANZA.....	110
GRAFICO 6: FREQUENZE 27B E 28B RELATIVI A PRESENZA E DISTANZA.....	111
GRAFICO 7: FREQUENTE Q27C E Q28C RELATIVI A PRESENZA E DISTANZA	111
GRAFICO 8: FREQUENZE Q27D E Q28D RELATIVI A PRESENZA E DISTANZA.....	112
GRAFICO 9: FREQUENZE Q27E E Q28E RELATIVI A PRESENZA E DISTANZA.....	113
GRAFICO 10 FREQUENZE Q27F E Q28F IN PRESENZA E A DISTANZA	113
GRAFICO 11: FREQUENZE Q28G IN PRESENZA E A DISTANZA	114
GRAFICO 12: FREQUENZE Q29	114
GRAFICO 13: RAPPRESENTAZIONE DATI CONTINGENZA TRA IL GENERE E L'USO DEL CORPO NELLA DIDATTICA	116
GRAFICO 14: RAPPRESENTAZIONE DATI CONTINGENZA TRA IL GENERE E L'ORGANIZZAZIONE DELLO SPAZIO DIDATTICO	116

INTRODUZIONE

«Bisogna dunque ricominciare tutto dal principio, cioè dai fattori in un certo senso primari: la presenza del corpo che crea lo spazio e il tempo viventi, e l'instaurazione della musica in questo corpo, al fine di operare quella modificazione estetica che è la peculiarità dell'opera d'arte.»

(Appia, 1921)

La presente ricerca si colloca nel quadro teorico che interpreta il teatro, arte performativa per eccellenza, come didattica e al tempo stesso la didattica come teatro (Rivoltella P. C., 2012; 2018; 2021a). L'assunto non è metaforico, ma si rifà a quella tradizione che vede la performance del docente come integrazione di corpo e azione (Rossi P. G., 2011), così da permettere di co-costruire l'evento grazie alla co-presenza di studenti che condividono uno stesso spazio didattico. Del tema in oggetto mi ero occupata durante la mia tesi triennale¹ in Scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano quando avevo ricercato gli elementi cardine della performatività del docente, ritrovandoli nell'intersezione di diverse discipline: la neuroscienza, la retorica, la filosofia, senza tralasciare la didattica e la scienza teatrologica.

A partire da quell'iniziale lavoro, l'obiettivo attuale prova a volgere uno sguardo oltre: si domanda come declinare il paradigma performativo nell'ambito dell'agire didattico, in particolare nei contesti della didattica online chiedendosi se, e in quali condizioni, sia possibile parlare di performatività.

Ulteriore cornice in cui si inserisce l'elaborato è il postdigitale (Jandrić, MacKenzie, & Knox, 2023). Il concetto richiama l'attuale necessità di ri-pensare alla scuola, dopo che il digitale l'ha ridefinita; esso non fa riferimento a ciò che accade a seguito dell'era digitale, bensì pone l'attenzione sugli effetti del digitale sulla vita online (Floridi, 2014).

Indica un momento storico, l'attuale, in cui la tecnologia digitale non è più considerata una novità, ma è diventata parte integrante e pervasiva della nostra vita quotidiana. Nel contesto del postdigitale, la riflessione speculativa si concentra sugli impatti sociali e culturali a lungo termine delle tecnologie digitali.

Le discussioni si concentrano, dunque, su come gestire, comprendere e mitigare gli effetti dell'era digitale sulla società, sulle relazioni umane, sull'identità e su altri aspetti della vita contemporanea, si comprende come la scuola non possa rimanere avulsa da tale realtà.

Occorrerà definire il concetto di performatività digitale, provare a circoscriverlo, decifrare i contenuti simbolici complessi e profondi sottostanti le logiche partecipative all'evento didattico che portano alla co-creazione dell'evento stesso tra gli attori: docenti e studenti. A questo binomio, proprio della tradizione teatrale, Hartmut Rosa (2020) ne aggiunge un terzo: la disciplina.

Il nome del sociologo è legato alla pedagogia della risonanza e all'idea che «una lezione è ben riuscita quando insegnanti e studenti sono in grado di raggiungersi a vicenda: allora la materia parla e ciascuno esce trasformato da questa esperienza» (Ibi, p. 31); per una lezione co-costruita sono necessarie tre dimensioni:

¹ Tesi triennale "Il formatore: attore in aula" relatore prof. Pier Cesare Rivoltella, laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione, a.a. 2014-2015, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

l'insegnante, la disciplina e gli studenti. «Questi ultimi non sono infatti ricettori passivi di un contenuto didattico ma parte attiva nel processo di costruzione della conoscenza.» (Granata & Pasta, 2020, p. 97).

Il concetto di performatività, storicamente, è stato associato alle arti. La dimensione performativa dell'estetica è legata all'evento e non al testo sotteso ad esso, si fa riferimento a un contesto che accade in presenza: è il corpo in scena, in situazione, infatti, che permette la performatività. Il teatro vede l'attore in situazione partecipare all'evento costruendo l'azione grazie alla presenza degli spettatori. Il performativo è stato tematizzato in ambito linguistico da Austin (1962) che, nella sua teoria, definisce come gli atti perlocutori producano delle azioni, delle conseguenze sulla realtà: gli atti linguistici non hanno una funzione trasmissiva di contenuto da un emittente a un destinatario, ma pongono un'azione che provoca nel destinatario stesso una risposta, un cambiamento, una trasformazione. Operando per analogia, è possibile ritrovare la stessa logica nel contesto odierno (Rivoltella & Rossi, 2019): la comunicazione del mondo onlife non descrive un'azione né constata un fatto fotografandolo o offrendone una mera visione testuale, ma coincide con l'azione stessa che provoca delle trasformazioni sulla realtà, creando un evento.

La comunicazione digitale non è di tipo rappresentativo-documentativa, quanto piuttosto narrativa e performativa (Ugenti, 2019). Non è considerata infatti come una rappresentazione dell'evento ma, seguendo Kember- Zylinska (2012), come un paradigma che smonta la linearità causale di causa-effetto tipica dei media di massa. Pasta (2018) ha dimostrato come il digitale sia un ambiente in cui si sperimenta la dimensione performativa del linguaggio. Oltre il descrivere avvenimenti, la forma scritta diviene una modalità di agire: vicariare la presenza con parole e altri segni grafici, in Internet, diviene una necessità comunicativa per poter vivere l'ambiente.

In questo contesto teorico e alla luce di tali premesse, con performatività didattica si intendono tre aspetti già in parte accennati. L'insegnamento ha una radice teatrale (Rivoltella P. C., 2012) sia per quanto concerne la corporeità in scena, sia per quel particolare processo di allineamento continuo tra i due soggetti protagonisti dell'evento formativo che Maturama e Varela chiamano "accoppiamento strutturale (Varela, 2006), definendo quel meccanismo che l'insegnante, così come l'attore, deve mettere in azione "accordando" la propria azione esattamente nello stesso momento in cui la sta svolgendo sulla base di una serie di microreazioni percepite sulla scena didattica. In secondo luogo, la comunicazione del docente ha come fine ultimo quello di produrre azioni e cambiamento negli studenti: in linea con la teoria degli atti linguistici, egli non si accontenta di trasmettere informazioni o descrivere un fatto, in altre parole, di presentare un testo, ma necessita una risposta in termini pragmatici, evenemenziali.

Come ultimo cenno teorico è possibile richiamare l'appartenenza della didattica alle arti della vita. Tale categoria è introdotta da Jean Marie Pradier (1997; 2001) alludendo in particolare al teatro, alla danza e a tutte quelle arti effimere che vivono del momento stesso in cui sono agite; sono quindi fugaci e, se riprodotte, divengono altro. Allo stesso modo, la didattica non è tecnicamente riproducibile, ma vive di quell'attimo in cui si verifica l'incontro autentico tra docente e studente.

Le domande che muovono e sottostanno alla ricerca nascono dalla volontà di provare a indagare il complesso processo performativo entro gli ambienti della didattica e, nello specifico, della didattica online. Che effetti produce sulla vita ordinaria del soggetto in formazione? Come si crea il processo di co-creazione di

significato? E ancora: quali forme simboliche si verificano all'interno di un processo performativo? È riconoscibile una competenza performativa del docente? Tale competenza produce effetti migliorativi nel binomio relazionale docente-studente? È ancora possibile parlare di insegnamento come *arte della vita* quando esperiamo una didattica digitale in un luogo ripetibile per definizione?

Per provare a rispondere alle domande, ci si muoverà sulla base di tre macro-obiettivi che troveranno corpo nelle pagine degli altrettanti capitoli: si opererà con uno sguardo interdisciplinare sia per quanto riguarda il contenuto sia nell'ottica del metodo, certi che tale approccio mantenga e rinnovi una visione sempre più complessa del tema.

Nel primo capitolo il focus sarà centrato sulla ricostruzione teorica del concetto di performatività; affronteremo l'argomento indagando la filosofia del linguaggio (Austin, 1962; Habermas, 1989), il punto di vista socio-pedagogico-didattico (Rivoltella P. C., 2010; 2012; 2018; Rivoltella & Rossi, 2019) inserendolo nello sguardo semiotico e teatrale per quanto riguarda gli aspetti testuali e scenici (Eugeni, 2010; Barba, 1993); ci si accosterà agli studi neuroscientifici per radicare l'apprendimento a livello corporeo (Gallese, 2010) e coglierne l'essenza utile allo studio della didattica. L'approccio metodologico scelto ed impiegato sarà quello delle scienze umane con una revisione classica della letteratura ritenuta maggiormente afferente al paradigma. Questo consentirà di avanzare alcune iniziali ipotesi per definire in che misura la performatività possa funzionare in rete nel processo didattico: come vicariare il corpo all'interno di un paradigma privo di corporeità; riconoscere come riprogettare e regolare la comunicazione.

Il secondo capitolo, invece, si avvarrà di un metodo quantitativo quale la revisione sistematica della letteratura (Torres-Carrión, González-González, Aciar, & Rodríguez-Morales, 2018) che permetterà di osservare l'attuale stato dell'arte sul tema interpretando i dati alla luce di alcune categorie ritrovabili in letteratura. L'analisi dei testi permetterà di offrire una panoramica rispetto allo stato della letteratura scientifica e permetterà di porre a tema come possa avvenire la co-produzione dell'evento formativo a distanza; indagare come tradurre il processo di "allineamento" con l'aula in mancanza della visione dei feedback corporei degli studenti.

Il terzo ed ultimo capitolo sarà dedicato alla descrizione della ricerca empirica e all'analisi dei dati svolta con il software SPSS versione 27.0. Si presenterà lo strumento scelto, un questionario semi-strutturato, creato *ex novo* con la conseguente validazione per contenuto e per costrutto (Cabero Almenara & Llórente Cejudo, 2013). L'impianto metodologico è improntato ad un disegno Multiphase Mixed Methods (Creswell & Plano Clark, 2017) che vede la correlazione tra metodi qualitativi, con quelli quantitativi.

In sintesi, è possibile recuperare le diverse fasi previste dal disegno di ricerca nel susseguirsi dei vari capitoli:

- studio approfondito della letteratura e in particolare del costrutto di "performatività" alla luce delle scienze umane e sociali;
- revisione sistematica della letteratura svolta in Scopus e Web of Science;
- creazione, validazione, somministrazione di un questionario semistrutturato rivolto a docenti di ogni ordine e grado e conseguente analisi di tipo statistico ed ermeneutico dei risultati;

- conduzione di interviste in profondità per docenti e relativa analisi qualitativo-ermeneutica con griglia di codifica;
- analisi teorica di tipo qualitativo-ermeneutico, secondo le interpretazioni classiche della letteratura dei risultati di ricerca.

I tre anni di dottorato hanno portato alla pubblicazione di altrettanti articoli, parti dei quali saranno inseriti nella trattazione che sarà presentata. Essi, come richiesto dal percorso dottorale, hanno visto portare a riviste scientifiche la revisione sistematica della letteratura²; la validazione del questionario creato sulla base delle nostre domande di ricerca³ e la presentazione dei risultati del questionario di un primo iniziale campione⁴. Tutti gli articoli sono stati pubblicati a seguito di una doppia blind review.

La ricerca pone le basi per ulteriori approfondimenti e apre nuovi scenari avviandosi verso un territorio poco battuto⁵ e con pochi strumenti di ricerca specifici e validati. Essa ha visto un doppio binario di percorrenza: se da una parte è stato possibile riconoscere forme di performatività anche in rete con particolari dimensioni simboliche utili alla partecipazione; dall'altra si è avviato un discorso pratico che metta a punto strategie e strumenti per articolare la competenza performativa e poterla spendere nella didattica online.

Un'ulteriore risonanza sottesa alle pagine dell'elaborato osserva come la performatività porta con sé una dimensione etica (Rivoltella P. C., 2020) legata alla cittadinanza, digitale e non: parlare in rete è un atto ed esattamente nello stesso momento in cui lo si adempie, rende i soggetti dei veri e propri attori performativi della realtà stessa. Questo atto permette di superare anche la distanza tra azione e testo, rendendo possibile invece "il rivelarsi di chi parla e agisce" (Arendt, 1958, p. 133) in un senso autentico.

Quello che si auspica è rendere la performatività oggetto di insegnamento con l'obiettivo di consentire allo studente di percepire la propria appartenenza alla società e garantire una partecipazione attiva: in una logica media-educativa e nella prospettiva di favorire nello studente lo sviluppo di competenze sociali e di vita.

Questo itinerario è stato accompagnato e vissuto da molte persone che hanno saputo indirizzare il mio cammino, tra tutti desidero ringraziare Paolo Raviolo e Pier Cesare Rivoltella. Appartenere alle due università, rispettivamente Università e-Campus e Università Cattolica del Sacro Cuore, ha permesso un vivo confronto

² Mazzotti, E. (2021). *Performatività della didattica online: revisione della letteratura e ridefinizione della domanda di ricerca*. Rivista di Ricerca e Didattica Digitale, 1, p. 63-73.

³ Mazzotti, E., & Messina, S. (2022). *Teaching Performative Scale (TPS): uno strumento per rilevare la performatività del docente*. Scholè. Rivista di educazione e studi culturali, 2.

⁴ Mazzotti, E., Messina, S., Rondonotti, M., & Raviolo, P. (2022). *Performativity and the teaching relationship between presence and distance: an exploratory investigation*. Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 6(3).

⁵ Per i gruppi di ricerca europei ed extraeuropei si rimanda alla revisione sistematica (capitolo secondo). In Italia il teorico principale della performatività didattica risulta essere Pier Cesare Rivoltella in Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano che dal 1997 si occupa di costruire un'epistemologia attorno al paradigma. Si occupano del tema specifico Nadia Carlomagno in Università di Napoli Suor Orsola Benincasa dirigendo un master in "Teatro pedagogia e didattica. Metodi, tecniche e pratiche delle arti sceniche" e lo studio della tecnica CREAP+T, Antonio Borgogni e Cristina Zappettini in Università degli studi di Bergamo occupando una riflessione in merito al corpo in situazione.

costante con loro e con tutti i colleghi arricchendo il percorso di sguardi metodologici, riflessivi e creativi. A tutti un caloroso ringraziamento.

La mia riconoscenza particolare va inoltre a Marco Rondonotti e Stefano Pasta per il vivo confronto e l'interesse mostrato verso la mia ricerca. Un ringraziamento inoltre a Salvatore Messina per la guida verso la validazione del questionario.

Capitolo 1 - IL COSTRUTTO PERFORMATIVO. SPUNTI PER LA RICOSTRUZIONE: DALL'ARTE ALLA DIDATTICA

*"E' come se l'intenzione dell'altro abitasse nel mio corpo e la mia nel suo".
(Merleau-Ponty, 1945)*

Il termine "performatività", a differenza dei contesti, ha assunto svariate accezioni e sfumature; questo è avvenuto in riferimento al tempo storico e alla relativa cultura che lo ha preso in prestito e ancor più facilmente, a seconda del tipo di approccio scientifico con cui è stato avvicinato: basti pensare all'ottica delle scienze della comunicazione a partire dai contributi di Austin (1962) fino ad Habermas (1989) o alla visione della semiotica che si interroga sulla relazione tra testo e spettatore.

Ci pare quindi necessario accostarci al tema adottando un approccio deduttivo. Proveremo sommariamente a mettere ordine nel panorama multidisciplinare che, nel corso del tempo, si è interessato di performativo. L'obiettivo del primo capitolo sarà mostrare la genesi del costrutto per ri-costruire un linguaggio condiviso di base che ci consentirà, nel corso il secondo capitolo, di addentrarci nella domanda di ricerca con chiarezza e poter declinare il termine all'ambito didattico digitale, grazie allo strumento della revisione sistematica della letteratura.

Questo capitolo, inoltre, ci permetterà di trarre le parole chiave utili per delineare il panorama scientifico che si interessa di performatività e didattica digitale e chiederci se sia ancora possibile parlare di insegnamento come *arte della vita* (Pradier J. M., *Dalle arti della vita alla vita come arte*, 1997).

Il paradigma della performatività nel mondo didattico conta di una vasta letteratura che per lo più vede le arti performative sotto varie dimensioni. Da un lato, il teatro viene utilizzato come metafora della formazione (Cappa, 2016); oppure è studiato come strumento di aggregazione sociale, come nel caso della tradizione dei laboratori di teatro nelle scuole o nei corsi dell'università (Molgora, et al., 2021), o ancora come strumento utile per l'integrazione comunitaria (Guerinoni, 2021). Allo stesso modo, rispetto alla pedagogia della performance, vi è un'ampia letteratura grazie alle numerose ricerche che implementano l'insegnamento delle lingue con la tecnica teatrale (Gilardi, Rohrbach, & Sauter, 2005).

Questi interessanti e condivisibili approcci non saranno presi in esame nella trattazione; l'obiettivo di questo nostro lavoro non ha la pretesa di mettere chiarezza in maniera definitiva sul tema, quanto piuttosto di avvicinarvisi provando a definire quali siano le sue dimensioni e quali, per analogia, ricostruibili nel patrimonio didattico. Lo scopo della ricerca sarà quello di raccogliere alcuni elementi utili a tratteggiare come l'atto didattico sia di per sé, nella sua essenza, performativo e se e come questo possa sussistere anche in una didattica mediata da schermo.

Come detto, ci approcceremo al paradigma performativo ricostruendo sinteticamente il costrutto: ci muoveremo dalla filosofia per arrivare ai performances studies, senza tralasciare la sociologia e l'antropologia culturale. Interrogheremo le neuroscienze che ci permetteranno di radicare corporalmente l'azione performativa; assumeremo, abbracciandolo, il metodo di indagine proprio delle scienze umane e filosofiche.

Perdura sullo sfondo una domanda: cosa rimane del performativo online? Ci accosteremo alla scienza teatrologica interrogandone i cardini che ci permetteranno di osservare quali elementi ritornano utili nel contesto didattico.

Mentre rinunciamo fin da subito al progetto di compiere una trattazione completa e definitiva del costruito, ci proponiamo di offrire qualche spunto di riflessione su un tema tanto attuale e rilevante anche alla luce della pandemia da Covid-19 e alla conseguente modifica del modo di fare scuola.

1. Il concetto di performativo: un prisma di saperi

Dal punto di vista etimologico il termine *performativo* può derivare da più radici: dal francese antico *parformance*, traducibile con il verbo *compiere*, che rimanda a sua volta al latino *performāre*, dove il prefisso *pĕr* sta per *fino in fondo*. Il termine latino è quindi traducibile con l'espressione *formare fino in fondo* o *dare forma*⁶ e dall'inglese *to perform* traducibile con *eseguire*, *portare in azione*.

Alla voce *performance* del Dizionario Treccani si descrivono una varietà d'accezioni tra i quali:

Nel linguaggio sport., il modo di svolgimento e il risultato di una competizione, in quanto possano servire a valutare la capacità di un atleta o di una squadra, di un corridore, di un cavallo da corsa: una buona, un'ottima, una mediocre performance.

Prestazione particolarmente valida, risultato considerevole o ammirevole in prove, manifestazioni o attività non sportive: un'escursione di sei ore in montagna è una bella p. per la tua età; talora anche in tono iron. o scherz. In partic., i risultati ottenuti seguendo una determinata linea di condotta politica o economica: la Borsa ha registrato una buona performance.

Esibizione caratterizzata da particolari qualità spettacolari o drammatiche e soprattutto da una certa imprevedibilità che ne faccia in qualche modo un evento irripetibile: la p. di un cantante jazz.

Nel linguaggio della critica d'arte, forma di esibizione nata negli anni Settanta del Novecento, basata sull'improvvisazione, sul coinvolgimento del pubblico e sull'impiego di tecniche multimediali.

In linguistica generativa trasformazionale, con riferimento a un parlante, l'uso effettivo della lingua nelle situazioni concrete (in ital. esecuzione); si oppone, in ingl., a competence.⁷

Come mostra la sola definizione, il concetto ha assunto nel tempo il valore di un termine "ombrello" che comprende varie sfaccettature: da un certo tipo di evento scenico, denominato *performance*, per arrivare a una esibizione spettacolare o linguistica; comunemente è usata nell'accezione che descrive una prestazione vincente. Pare essere un termine ampio che mostra l'eterogeneità dei punti di vista a partire dai quali si può studiare la performatività, a tal proposito, Carlson (1996, p. 5) definisce il termine come «un concetto molto controverso». L'etnoscenologia, fondata da Jean-Marie Pradier, è quella branca degli studi teatrologici che ha oggetto di indagine le *pratiche performative*, definite così da Grotowski nel 1987.

Ogni rituale teatrale è una vera e propria *performance* e il performer è l'uomo d'azione, è l'attore, ma anche il prete, il guerriero. La svolta è riconoscere che non si tratta di qualcuno che veste i panni di un altro. Lontano

⁶ Dizionario Treccani Online, alla voce "Performativo". Ultima data di consultazione: 12/01/2023.

⁷ Dizionario Treccani Online. Ultima consultazione in data 12 gennaio 2023.

dall'essere considerato un intrattenimento o un passatempo, la performance è un atto vissuto, un'azione compiuta.

Prenderemo in esame alcuni approcci al fine di ricostruire la trama del concetto e la valenza dello stesso. Partiremo dall'approccio filosofico, area in cui si situa la genesi del termine, per arrivare all'antropologia della performance, fino alla teoria dell'azione sociale.

1.1. L'approccio filosofico

La relazione tra il linguaggio e la sua capacità di produrre effetti concreti è stata un tema centrale nella storia degli studi linguistici. Già Aristotele, nella sua opera *Perì Hermeneias*, distingue tra il significato delle parole e l'assertività degli enunciati dichiarativi (16b 26-30), mentre il sofista Protagora aveva evidenziato la molteplicità di usi del linguaggio, proponendo una prima classificazione. Nel corso del Novecento, l'attenzione per le funzioni del linguaggio ha generato una vasta letteratura di carattere culturale⁸, ma in particolare il termine *performativo* è stato coniato con successo da John Austin nel 1955, durante una delle sue lezioni all'Università di Harvard.

In primo luogo, il linguista osserva che nella filosofia del novecento si è utilizzato il termine *frase o enunciato* per indicare *asserzioni* con funzione descrittiva o espositiva di fatto; entrambi possono essere inscrivibili nella categoria del vero o del falso. Si distinguono, a livello grammaticale, frasi affermative, interrogative, imperative, esclamative, senza però fare chiarezza teorica sulla funzione e sull'impiego di queste frasi. Austin ha introdotto una distinzione tra due tipi di enunciati: quelli che possono essere considerati "constativi", ovvero che affermano o negano qualcosa in modo oggettivo, e quelli che non possono essere classificati come nessuna delle categorie grammaticali tradizionali.

L'autore li descrive come:

1. frasi che non descrivono né riportano né constatano una data realtà;
2. non possono essere definiti come veri o falsi;
3. l'atto di enunciare la frase costituisce l'esecuzione, o è parte dell'esecuzione, di una azione che peraltro non verrebbe *normalmente* descritta come, o come 'soltanto' dire qualcosa.

Prosegue elaborando alcuni esempi che si rifanno alle frasi pronunciate durante un matrimonio, un battesimo o a un giuramento o un perdono, in cui l'obiettivo non è *descrivere*, ma nel momento stesso in cui viene asserito accade e cambia qualcosa non solo in sé, ma nella realtà circostante.

Austin ha introdotto il concetto di "enunciati performativi" per riferirsi a quegli atti linguistici che non descrivono o affermano la realtà, ma producono un effetto reale attraverso la loro stessa enunciazione: «danno luogo semplicemente ad una azione tramite la stessa enunciazione» (1962, p. 147).

La sua intuizione consente alla filosofia del linguaggio di progredire: gli enunciati linguistici non servono solo a descrivere fatti, ma anche a compiere azioni, sostenendo che esistono degli enunciati che eseguono l'azione di cui stanno parlando. Sono autoreferenziali, perché sono costitutivi per la realtà, l'autore preciserà poi il

⁸ Si ricordano in particolare i lavori di Bühler del (1934), Jakobson del (1966 (ed. or. 1960)) e Halliday (1970)).

concetto mettendo in luce alcune specifiche condizioni per il funzionamento dell'enunciato performativo, non solo linguistiche, ma soprattutto di natura istituzionale e sociale.

Austin concluderà la sua opera sostenendo che tutti gli enunciati siano portatori di azione: ogni "dire" è sempre anche un "fare".

Dire è:

- eseguire l'atto di emettere suoni (un atto "fonetico") e l'enunciato è una *fonè*;
- eseguire l'atto di pronunciare vocaboli, cioè suoni di certi tipi che appartengono e in quanto appartenenti ad un certo lessico, in una certa costruzione, cioè, conformemente ad una certa grammatica, con una certa intonazione, etc. Possiamo chiamare quest'atto un atto "fatico", e l'enunciato di cui costituisce l'enunciazione un *fema* [...];
- l'atto di usare quel fema o i suoi costituenti con un certo "senso" più o meno definito e un "riferimento" più o meno definito (che insieme sono equivalenti al "significato"). Possiamo chiamare quest'atto un atto "retico", e l'enunciato di cui costituisce l'enunciazione un *rema*. (Austin, 1962, p. 70)

A partire da questa importante considerazione riguardo alla performatività del "dire", Austin costruisce una teoria dei diversi tipi di funzione del linguaggio tripartendo gli atti linguistici in locutori, illocutori e perlocutori, superando apparentemente l'iniziale distinzione degli atti performativi, solo nella terminologia utilizzata.

Il performativo (o perlocutorio) è un atto linguistico che consiste nell'esecuzione di un'azione attraverso il linguaggio. Tuttavia, affinché tale atto sia considerato compiuto, è necessario che siano soddisfatte determinate condizioni. Inoltre, affinché il performativo sia efficace, il parlante o altre persone devono compiere anche altre azioni, sia fisiche che mentali, o pronunciare parole. Austin ha definito queste condizioni come le "condizioni per la felicità" del performativo.

Gli atti linguistici non sono inscrivibili nelle categorie di verità o falsità, quanto dall'esecuzione effettiva (felicità) o meno (infelicità). Per avere atti felici, devono sussistere alcune condizioni come il rispetto di una procedura convenzionale che include la pronuncia di una formula specifica da parte di alcune persone che possono ricoprire quel dato ruolo (o istituzioni) in date circostanze. Perché la procedura sia efficace, tutti i soggetti devono eseguirla correttamente e completamente e, se la procedura è destinata a influenzare i pensieri o i comportamenti dei partecipanti, essi devono avere effettivamente quei pensieri o sentimenti e comportarsi di conseguenza. Se una qualsiasi di queste regole viene infranta, l'enunciato performativo sarà infelice.

Non è nostra intenzione fare una disamina filosofica sulle intenzioni dell'autore, quanto piuttosto quella di cogliere l'essenza del suo apporto alla scienza. Ci sembra che la tesi centrale delle opere di Austin è proprio la certezza che qualsiasi forma di linguaggio costituisca sempre e in ogni caso un atto. Quest'ultimo non è inteso come azione nel dire, ma come atto compiuto parlando. Chiara è la conseguenza filosofica così come

il cambio di paradigma: il linguaggio non è più un dispositivo che descrive la realtà e i fatti della realtà, ma diventa, con il costrutto del performativo, un dispositivo d'azione che attua trasformazioni nella vita sociale. Ciò significa che il linguaggio non è un mezzo per descrivere l'accaduto, ma può agire e trasformare la realtà stessa. Il performativo, in particolare, è un atto linguistico che non solo descrive un'azione, ma la esegue effettivamente attraverso le parole che vengono pronunciate. In questo modo, il linguaggio assume la funzione di dispositivo d'azione che influenza e modifica la vita sociale e le relazioni tra le persone. Ecco che con l'atto linguistico si possono creare vincoli sociali, stabilire leggi, promulgare regolamenti, fare promesse e creare altre forme di cambiamento nella società.

Contemporaneamente, Austin pone l'attenzione all'evento, non al testo e, dunque, all'analisi della struttura del linguaggio. In quanto azione, il linguista pone in luce la necessità del contesto entro cui si situa il processo comunicativo: testo e contesto si definiscono e ri-definiscono reciprocamente proprio nel momento in cui avviene l'atto comunicativo.

Nel corso del suo studio, Austin utilizzerà il concetto di performativo in relazione ad azioni linguistiche, ma la sua definizione è adattabile e applicabile anche ad azioni corporali.

Il contributo di Austin viene arricchito da un altro filosofo del Novecento: Paul Grice, anch'egli impegnato a studiare il processo comunicativo. Per l'autore britannico il linguaggio non è un percorso che si delimita tra un emittente con l'intenzione di muovere ad agire il ricevente; egli infatti considera significativo il messaggio comunicativo di "voler dire", sottolineando il rapporto di reciproca intenzionalità. Tale intenzione diventa conoscenza vicendevole. Il significato di un enunciato non si limita al significato letterale delle parole utilizzate, ma dipende dalle intenzioni del parlante e dalle implicazioni che questi vuole trasmettere con il suo discorso.

Grice (1989) per rendere ciò possibile, enuncia il Principio di Cooperazione: «dai il tuo contributo al momento opportuno, così come è richiesto dagli scopi e dall'orientamento della conversazione in cui sei impegnato» e perfeziona il suo principio aggiungendo quattro massime: Quantità, Qualità, Relazione e Modo. Con la prima massima suggerisce di non fornire un contributo superiore agli scopi, di non essere quindi troppo informativo; con la massima di Qualità viene sottolineato di fornire un contributo vero e con prove adeguate; con la massima di Relazione: apportare contributi pertinenti ed infine con la massima di Modo si evidenzia un pensiero breve, evitare di utilizzare espressioni ambigue e oscure e di essere ordinati e consequenziali nell'esposizione.

L'altra sottolineatura interessante del filosofo è lo scarto tra il dire e il significare: diverso è ciò che è detto da ciò che è significato. Tale scarto deve essere colmato dai partecipanti attraverso il processo di "implicatura conversazionale", cioè lo sforzo inferenziale per andare oltre il significato letterale di un enunciato e arrivare a comprendere in modo appropriato l'intenzione comunicativa. (Grice, Logica e conversazione, 2003).

Secondo la teoria del significato implicato di Grice, il senso di una frase non si limita a ciò che viene esplicitamente affermato dalle parole utilizzate, ma include anche ciò che viene implicato o suggerito dal contesto comunicativo in cui viene inserita; il significato di una frase dipende dalla situazione in cui viene utilizzata e dalle intenzioni comunicative dell'interlocutore. Anche se non utilizza esplicitamente il termine

performativo, egli dà un contributo fondamentale arricchendo il paradigma con lo scarto conversazionale che ci permette di comprendere l'altro.

Wittgenstein ha avuto un ulteriore impatto significativo sul modo in cui si pensa al linguaggio e alla comunicazione umana. Il suo lavoro ha fornito una prospettiva integrata sulla natura del linguaggio e sul modo in cui esso è legato all'esperienza umana e alla realtà.

Come Austin e Grice, anche Wittgenstein sostiene che il linguaggio non è semplicemente un mezzo per descrivere la realtà, ma che fa parte integrante della realtà stessa. Come sostenuto in *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921), il mondo è ciò di cui parliamo e possiamo parlare: linguaggio e realtà sono strettamente intrecciati e uno crea e si comprende grazie all'altro.

Secondo Wittgenstein, esiste un isomorfismo tra pensiero e linguaggio, ovvero ogni situazione della realtà ha una corrispondente proposizione nel linguaggio che ne ricalca la struttura logica. Per esempio, pronunciando la frase "questo foglio è bianco", la struttura logica della frase corrisponde alla situazione reale in cui il foglio è effettivamente bianco. La verità di una frase consiste nell'essere coerente con la situazione reale che descrive, e in questo senso, le situazioni reali sono completamente trasparenti nel linguaggio, che riesce a esprimerne i rapporti logici intrinseci.

Inoltre, Wittgenstein ha sostenuto che il significato delle parole non è basato su una corrispondenza tra le parole e le cose, ma che è determinato dal loro uso all'interno di una comunità linguistica. Come ha scritto in *Philosophical Investigations* (1953), il significato derivante da una parola è l'uso che assume in una data lingua. Questa prospettiva sul significato delle parole ha una importante implicazione per la comprensione della comunicazione umana: le parole non hanno un significato fisso o oggettivo, ma il loro significato è determinato dal contesto e dall'uso che se ne fa. La sua teoria del significato delle parole basato sul contesto e l'uso fatto, così come la sua prospettiva sulla natura del linguaggio, definiscono come siano parte integrante della realtà.

Con lucida brillantezza, il filosofo mette in evidenza come il senso di una parola non si può cogliere isolatamente, ma solo entro un contesto e il linguaggio non rappresenta un mondo di cose, ma la nostra attività sulle cose. Il significato viene a coincidere con l'uso della parola e la comunicazione è una continua evoluzione reciproca.

Jacques Derrida, filosofo francese, ha sviluppato la teoria della "decostruzione" (Derrida, 1967), che si concentra sul modo in cui il linguaggio influisce sulla realtà e sulle relazioni sociali, apportando quindi implicazioni per la comprensione della performatività; egli offre una critica radicale dell'idea del linguaggio come strumento di rappresentazione diretta della realtà. Secondo Derrida, il linguaggio non è un semplice strumento che utilizziamo per rappresentare la realtà, ma è invece intrinsecamente instabile, ambiguo e aperto all'interpretazione. In altre parole, il linguaggio non rappresenta la realtà in modo diretto, ma piuttosto la crea attraverso la sua stessa attività performativa. Secondo questa teoria, ogni parola ha un significato che è in continuo movimento e viene definito attraverso il contesto in cui viene utilizzata. Ciò implica che il significato di una parola non è stabile o fisso, ma è soggetto a cambiamenti e fluttuazioni a seconda delle circostanze. In questo modo, il linguaggio non è in grado di catturare la realtà in modo

definitivo e univoco, ma piuttosto la produce attraverso la sua stessa attività performativa, che è sempre aperta a diverse interpretazioni.

Nel 1990, Judith Butler introduce il concetto di performativo nella filosofia della cultura, traducendolo alla maniera in cui l'identità di genere non si dà a priori, ma è il risultato di una costruzione: «in questo senso il genere non è affatto un'identità stabile o sede di una agency della quale procedono i diversi atti, quanto un'identità istituita attraverso una ripetizione stilizzata di certi atti» (Butler, 1990, p. 270). Un processo costituito da azioni che definisce performative intendendole sia come drammatiche sia come non referenziali.

È interessante richiamare anche l'autrice perché non descrive il concetto di performativo solo in termini linguistici, ma in relazione ad azioni corporali. Sono non referenziali perché non hanno come oggetto una realtà già costituita né si riferiscono a un'essenza da esprimere. Allo stesso modo l'autrice considera l'azione drammatica riferendosi al fatto che il corpo non è solo oggetto, ma continua materializzazione di possibilità. «Non si è soltanto un corpo, ma, e in modo per così dire centrale, si agisce il proprio corpo» (Ibidem). Anche nell'idea di Butler c'è l'idea di una dinamicità, della costruzione di un processo e di una realtà, il performativo, anche in questo caso, è autoreferenziale.

Austin, Grice, Derrida, e Wittgenstein hanno contribuito significativamente alla comprensione del modo in cui il linguaggio e la parola funzionano e di come vengono utilizzate nella comunicazione umana; hanno arricchito il processo comunicativo che non è finalizzato all'informazione, alla descrizione o all'enunciazione, quanto piuttosto al contribuire a creare e ricreare la realtà. Con Austin, le parole non sono semplicemente simboli statici, ma creano azioni: il linguaggio non è solo un mezzo di rappresentazione del mondo, ma un mezzo per agire sul mondo. Grazie a Grice si pone l'attenzione alle regole del comportamento comunicativo: le parole possono essere utilizzate in modo performativo per raggiungere gli obiettivi comunicativi.

Derrida ha messo in discussione la convinzione che il significato delle parole e dei concetti sia stabile e definitivo: il senso di un termine è determinato dalla sua relazione con altri termini in una rete di significato che è costantemente in movimento e che non può essere ridotta a un'unica interpretazione. Questo comporta che le parole possono essere utilizzate in modo performativo per esprimere significato. Wittgenstein ha sottolineato l'importanza del contesto nella comprensione del significato di un termine, e ha sostenuto che ciò è determinato dall'uso che viene fatto di essa in una particolare comunità linguistica. Ciò determina che le parole non solo possono essere utilizzate in modo performativo per creare significato, ma che il esso stesso è un prodotto della pratica linguistica.

L'approccio filosofico pare mostrare che parole e azioni siano strettamente interconnesse per loro natura.

1.2. Il contributo socio-antropologico

Lo sguardo antropologico arricchisce il concetto di performatività e lo pone in relazione alla sua centralità nella vita culturale.

Il tema si focalizza sulla centralità dell'azione e dell'esecuzione di rituali nella vita culturale. Ciò significa che l'antropologia considera la performatività come un fenomeno che va oltre il linguaggio e coinvolge anche azioni, gesti, comportamenti e rituali.

Per l'antropologia, i rituali sono azioni performative che creano e riproducono significati e valori culturali, influenzando così il comportamento e le pratiche sociali. In questo senso, la performatività è al centro della vita culturale, poiché gli individui interagiscono tra loro attraverso l'esecuzione di azioni e comportamenti che producono e riproducono la cultura.

Victor Turner è forse lo studioso che più si è occupato di ritualità e pone una dinamica narrativo-simbolica nel dramma sociale e scenico. Turner sviluppa la sua teoria nel testo *The Anthropology of Performance* (1986) in cui analizza simboli e dinamiche sociali, enfatizzando il ruolo centrale dei processi rituali di ogni società. Questi riti fungono da ponte tra la struttura sociale e l'anti-struttura, permettendo a ogni membro della società di trovare il proprio significato sociale. Turner definisce l'anti-struttura come un "momento di sospensione" che successivamente rielabora e modifica la struttura sociale.

Grazie all'esperienza del rito, sia la struttura sociale sia l'individuo umano possono cercare e rinnovare il significato del proprio sistema culturale. L'analisi dinamica e il mondo simbolico sono il criterio unificante in cui gli individui si confermano nella loro appartenenza alla comunità e la società si riconosce come un processo umano. Turner sottolinea che i simboli rituali hanno struttura e funzione dinamica, inserendosi in formazioni simboliche metaforiche non lineari.

Analizzando il pensiero di Turner e in particolare la dimensione del rito in riferimento alla pratica teatrale, esplorando la sua valenza simbolica e sociale, è possibile accostarsi a due concetti chiave quello di liminale e liminoide.

I riti di passaggio sono quei rituali che segnano un cambiamento nello status sociale di un individuo o di un gruppo e vengono divisi dall'autore in tre fasi:

1. *separazione* corrisponde all'estraniamento del soggetto fuori dalla propria comunità di origine, comprese le tradizioni e le attività;
2. *transizione /trasformazione*, qui il soggetto si trova nella particolare condizione di essere "trasposto nel mezzo", possono avvenire esperienze nuove e perturbanti;
3. *incorporazione*, il soggetto in questa ultima fase ha compiuto il processo di trasformazione, compie il suo nuovo ingresso in società con l'identità mutata.

La fase liminale è particolarmente importante poiché rappresenta uno spazio di soglia tra la situazione sociale precedente e quella successiva, dove si verifica un cambiamento e un'elaborazione delle crisi individuali e sociali; «uno spazio intermedio tra le posizioni assegnate e distribuite dalla legge, dal costume, dalle convenzioni e dal cerimoniale» (Turner, 1972, p. 112). Questa fase è particolarmente utile perché apre uno spazio culturale che assume le forme di un contesto generativo in quanto capace di combinare nuovi simboli e nuove modalità di azione.

Il discorso di Turner procede con alcuni esempi di contesto; se per gli individui il percorso liminale porta a cambiare lo status sociale in cui una coppia di nubili e celibi diventa sposata, un ragazzo assume le sembianze di un guerriero, un malato diventa sano, per la società, invece, il rinnovamento avviene proprio grazie al rito e lo stabilirsi di gruppi radunati in comunità. La *communitas*, come descritta da Turner, è una relazione diretta e totale tra individui senza distinzione di ruoli e status. La fase liminale è in grado di produrre forme culturali come miti, simboli-rituali e opere d'arte, che forniscono chiavi di lettura del mondo e modelli interpretativi.

Il liminale e il liminoide giocano un ruolo cruciale in questo contesto. Il liminale è il momento effettivo di passaggio, mentre il liminoide rappresenta una fase intermedia di ambiguità e limbo sociale: «il fenomeno liminoide è pervaso dal volere, quello liminale di dovere. L'uno è fatto di gioco e di scelta, è divertimento, l'altro è una faccenda terribilmente seria, addirittura minacciosa, è tassativo, obbligatorio». (1989, p. 82)

Provando così a definire i due termini, potremmo dire che il termine liminoide indica la fase intermedia di un rito di passaggio, caratterizzata da un periodo di ambiguità, di transizione e di limbo sociale. Durante questa fase, i partecipanti si trovano in una sorta di "zona di ambiguità" dove condividono pochissimi attributi sia con la situazione sociale precedente sia con quella successiva. In questo momento, le persone possono sperimentare un'esperienza di separazione dalle norme e dai ruoli sociali abituali, ma non ancora completamente immersi nella nuova situazione. Il liminoide è un momento di potenziale cambiamento e di rielaborazione delle crisi individuali ed emergenti, aprendo la strada a una nuova esperienza culturale e sociale. Il termine liminale, invece, fa riferimento alla fase effettiva di passaggio all'interno di un rito di passaggio. Questa fase segna il momento in cui gli individui attraversano la soglia rituale, uscendo dalla situazione sociale precedente e preparandosi ad entrare nella nuova situazione. Il liminale è una fase di transizione caratterizzata dalla rottura con i precedenti ruoli e status sociali e dall'incertezza riguardo alla nuova identità sociale. È uno spazio di confine e di trasformazione, dove gli individui possono sperimentare una sorta di "fuori dal tempo" e partecipare a comportamenti simbolici che rovesciano o invertono le relazioni e i processi secolari. Il liminale è un momento di grande importanza per il processo rituale, poiché segna il passaggio critico tra due situazioni culturali distinte e definisce l'inizio di un nuovo stato sociale.

Procedendo nell'analisi del suo pensiero, Victor Turner (1986) definisce l'uomo come *Homo performans*, caratterizzando l'essere umano come un animale chiamato ad autorappresentarsi. Secondo l'antropologo questo bisogno culturale si realizza grazie alla performance: rappresentandosi, l'essere umano si auto-rivela. Tutti i generi di performance risponderebbero quindi al bisogno socioculturale di rappresentazione riflessiva. La performance, per l'antropologo, rappresenta il terzo livello successivo solo alla vita sociale, l'esperienza della vita sociale e quotidiana che mostra le strutture oltre della vita. La performance, in quanto dispositivo autoriflessivo, assume un ruolo di meta commento capace di ri-presentare e, quindi ri-significare, la realtà stessa. La "potenza" di un dramma sociale risiede nella sua capacità di influenzare significativamente la forma e la funzione dei generi culturali performativi, attraverso l'esperienza che esso rappresenta. Questi generi, in parte, imitano la forma del dramma sociale attraverso la mimesi, ma anche attraverso la riflessione e l'analisi critica della realtà sociale. In questo modo, il dramma sociale diventa un catalizzatore per la trasformazione culturale e la trasmissione di messaggi sociali importanti attraverso l'arte e la performance.

Se la performance è un dispositivo, lo è in relazione al fatto che permette all'uomo non solo di interrogarsi sui valori, ma di generarne altri in relazione al contesto sociale. Seguendo lo studioso, si tratta di un meccanismo fondamentale per la dinamicità della realtà che, solo mediante le pratiche performative, si rimodella e ricrea.

Interessante sottolineare, alla luce del nostro obiettivo, come Turner distingua due tipi di performance che adempiono allo scopo d'autoriflessione: le performance sociali e le performance culturali.

Nella prima divisione rientrano tutte quegli eventi sociali intesi come «unità di processo sociale inarmonico o disarmonico che nascono in situazioni di conflitto» (Ibi, p. 37). Tra le performance culturali fanno parte i drammi estetici e teatrali. Le performance sociali sono azioni che le persone compiono in specifici contesti sociali, come ad esempio durante una cerimonia di nozze o in una riunione di lavoro. Queste performance hanno una natura rituale e sono caratterizzate dalla loro capacità di creare e mantenere le relazioni sociali tra le persone. Le performance culturali, invece, si riferiscono alle forme di espressione artistica e culturale, come la danza, il teatro o la musica. Queste performance sono spesso caratterizzate da una forte carica simbolica e comunicano significati e valori specifici all'interno di una determinata cultura. In questo senso, le performance culturali sono state oggetto di studio anche da parte degli studi culturali, in particolare attraverso la teoria della performance di Richard Schechner, come approfondiremo nel prossimo paragrafo. Turner ha sottolineato come queste due forme di performance siano strettamente connesse e spesso si sovrappongono. Ad esempio, le performance sociali possono incorporare elementi di performance culturale, come la musica o la danza, e viceversa. Inoltre, entrambe sono caratterizzate dall'idea che l'azione sia in sé una forma di comunicazione, in grado di trasmettere significati e valori all'interno di una determinata comunità. Turner sostiene che le performance culturali, come l'arte, lo spettacolo, lo sport e il teatro, non sono solo forme di intrattenimento ma hanno un ruolo attivo nella cultura espressiva. Egli paragona questi generi performativi a specchi magici che riflettono e analizzano le dinamiche sociali e i cambiamenti che avvengono nella società attraverso la loro rappresentazione. Questi specchi magici sono in grado di deformare e ibridare la realtà, creando una forma di riflessione critica che va oltre la rappresentazione convenzionale. I generi performativi diventano così dei luoghi di sperimentazione libera, in cui le forme culturali legittimate vengono riformulate e reinterpretate. In questo modo, essi diventano un mezzo attraverso il quale la cultura esprime e rafforza la propria identità.

Ai fini della nostra ricerca, non ci è utile rilevare le divergenti semantiche entro le due categorie, ma è utile notare come ci sia uno strato comune tra i drammi sociali, la rappresentazione sociale del sé e le performance artistiche come il teatro, anche se non si possono omologare in modo tassativo tutti i tipi di performance.

Turner è stato il primo a distinguerle e a pensare a una loro specificità e ha sottolineato l'importanza di studiare le performance come forme di comunicazione e come strumenti per creare e mantenere le relazioni sociali e culturali. Il suo lavoro è stato un importante contributo allo sviluppo dell'antropologia della performance, un campo di ricerca interdisciplinare che esplora il significato culturale delle performance umane.

Anche la teoria sociologica si è occupata della performance del contesto della vita sociale e doveroso è un richiamo pensiero di Pierre Bourdieu (1972; 1980) che, per primo, si approccia allo studio delle pratiche nelle scienze sociali. La sua riflessione (1980) di costruttivista strutturalista prende le mosse dalla convinzione che gli individui possono costruire fenomeni sociali tramite il loro pensiero e la loro azione, anche se tale costruzione avviene sempre all'interno di una struttura che mai può essere rimossa. Bourdieu (1972) coniuga così la premessa di una struttura con una certa indeterminatezza nell'agire che si traduce nella capacità di adeguare il ruolo in funzione delle concrete situazioni che si presentano. Si tratta del "senso pratico" grazie al quale ogni essere umano è in grado di adattarsi a situazioni concrete e singolari. La teoria dell'azione sociale

di Bourdieu contempla una prassi sociale in cui l'azione degli agenti è fondamentale e si trova sempre storicamente determinata dal contesto in cui si realizza. Questa natura locale impedisce che si possa definire una volta per tutte un'unica logica dell'azione; nel sociale infatti convivono diverse e mutevoli razionalità che articolano le azioni e le pratiche in modi sempre locali. Per Bourdieu (1980) l'habitus include comportamenti, gesti, idee e giudizi propri di una certa classe sociale. Si tratta di cognizioni, profondamente interiorizzate, delle mosse possibili di un attore sociale in circostanze specifiche. Il soggetto agisce secondo un habitus quando agisce in maniera irriflessiva, automatica, incorporata.

L'habitus costituisce un rapporto attivo e creativo con il mondo, essendo non soltanto una "struttura strutturata" ma anche una "struttura strutturante" e proprio per tale ragione è possibile interessarsi al pensiero di Bourdieu in relazione alla performatività. Egli non usa esplicitamente la parola, ma ne esplicita il concetto creativo e trasformativo; in altre parole, sociale è possibile accostare la sua visione dell'azione alla dimensione dell'agire delle pratiche performative.

Doveroso un riferimento ad un altro sociologo, Goffman, che descrive la realtà associando metaforicamente l'uomo ad un attore e adotta la terminologia teatrale per descrivere come l'individuo descriva il proprio status sociale (Goffman, 1969). La sua accezione si allarga dal teatro alla rappresentazione del sé nella vita quotidiana.

Il sé entra in scena: performa un ruolo nella società che diventa di conseguenza spettatrice. L'idea principale dell'autore è che nella vita quotidiana ci presentiamo davanti agli altri recitando un ruolo, anche se non sempre ne siamo consapevoli.

L'approccio socio-antropologico permette di porre l'attenzione sul fatto che le parole, i gesti e le azioni rituali non sono solo simboli o rappresentazioni (non sono solo testo), ma sono in grado di produrre effetti sulla vita delle persone e della comunità. Tutte le pratiche rituali, legate alla religione, alla magia, alla guarigione o alla morte, sono viste, in questo approccio, come azioni performative perché creano significato e trasformano la realtà sociale.

1.3. Lo sguardo dei performance studies

La nascita degli studi riguardanti la performance è recente: grazie a Richard Schechner (1977) si inizia a porre a oggetto di indagine non solo il pensiero e le logiche performative, ma anche i comportamenti definiti performativi attuando uno specifico campo d'indagine. Schechner e Turner si conobbero alla fine degli anni Settanta e dalla loro proficua collaborazione lavorativa misero a sistema i fattori di continuità tra le performance culturali e quelle sociali, così come tra le arti performative e le performance della vita quotidiana.

Gli studi sulla performance iniziarono a diventare uno sguardo disciplinare, che poteva applicarsi oltre che al mondo teatrale e dello spettacolo, al più ampio ambito della vita sociale.

In *From Ritual to Theatre and Back: the efficacy-entertainment braid* (1974) Schechner cerca di articolare il continuum delle attività performative a partire dalle categorie dell'efficacia e dell'intrattenimento. Il primo è ricondotto alle pratiche rituali, il secondo rimanda al teatro e alla spettacolarità.

L'azione è situata in un polo o nell'altro in relazione ad alcuni indicatori messi a sistema dall'autore: il luogo della performance, l'attore, in quale circostanza e con quale intenzione. L'intuizione dell'autore va a porre una rivoluzione nel mondo del teatro: egli tenta di abbandonare la rigida distinzione basata sui generi, per avanzare verso una continuità più dinamica. La categoria da lui chiamata "dell'efficacia" si verifica quando l'azione si agisce con lo scopo di produrre dei cambiamenti; se al contrario lo scopo è produrre godimento, svago o passare il tempo, allora l'attività performativa si sposta verso il polo definito "intrattenimento". Tali categorie, chiamate poli, non sono opposti diacronici, ma aspetti di un continuum: sottolinea che nessuna performance può essere risolta soltanto nell'efficacia né soltanto nell'intrattenimento.

Riportiamo alcuni aspetti caratterizzanti nell'ipotesi shechneriana che possono essere utili per definire le due categorie:

Polo dell'efficacia	Polo dell'intrattenimento
Rituale	Teatro
Tempo simbolico	Legame sul qui e ora
Il pubblico partecipa	Il pubblico osserva
Creatività collettiva	Creatività individuale

Tabella 1: Categorizzazione per poli

Secondo lo studioso, i due poli della scala dell'efficacia e dell'intrattenimento devono essere considerati come un continuum, in cui ogni manifestazione che mira all'efficacia contiene anche elementi di intrattenimento, e viceversa, anche l'evento più strettamente d'intrattenimento può essere efficace. Il discorso dell'autore prosegue con un'altra intuizione, che ci sembra utile richiamare in chiave di ricostruzione storica del costruito, al fine di declinare il paradigma nella didattica.

La performance non è mai "per la prima volta", perché include la ripetizione di qualcosa che è già stato agito, ma che è diventato altro rispetto alle condizioni spazio-temporali originali. Ogni comportamento è una restaurazione di comportamento: «tutti i comportamenti consistono nella ricombinazione di bit di comportamenti precedenti» (Schechner, 2002, p. 28). Secondo l'autore, le azioni performative rispondono a questo principio. «Come ho detto, la vita quotidiana, la vita cerimoniale e la vita artistica consistono in gran parte di routine, abitudini e rituali: la riconfigurazione, appunto, di comportamenti già esperiti. Persino "il più aggiornato", "l'inedito", "lo scioccante", "l'avanguardia più sperimentale" sono, nella migliore delle ipotesi, una combinazione di comportamenti già noti o, magari, la rilocalizzazione di un comportamento dall'ambito del noto a un contesto meno prevedibile.» (Schechner, 2019, p. 82)

Comportamento restaurato non è sinonimo di falsità e mera ripetizione di un evento, anzi, ciò che è caratteristico delle performance è la possibilità di ricombinare sequenze di azioni già emerse nel sociale in un evento unico, autentico ed effimero. L'autore richiama a tal proposito un altro concetto, particolarmente interessante per chi scrive. La teoria delle "performance come processo" di Schechner include l'ipotesi dell'esistenza di un "restored restored behavior", ovvero un comportamento che viene recuperato due volte, al fine di riottenere un "once behaved behavior", ovvero un comportamento autentico, originale o persino originario. Secondo questa teoria, la performance non è solo una rappresentazione statica di un evento, ma

piuttosto un processo dinamico che coinvolge il recupero e la riscoperta di comportamenti autentici e genuini. Questo processo può avvenire attraverso una serie di tecniche e strategie, come l'imitazione, l'addestramento e la ripetizione, che consentono di raggiungere un livello di autenticità e di originalità nella performance. In questo modo, la performance diventa un veicolo per esplorare e recuperare la nostra identità e la nostra storia, attraverso l'arte e la creatività.

Secondo Schechner, l'attore non è semplicemente un interprete che riproduce un testo o un personaggio già esistente, ma piuttosto un restauratore, che recupera e rivive un'esperienza passata.

L'attore, secondo questa teoria, non dovrebbe essere considerato come un individuo isolato, ma piuttosto come parte di un'intera comunità di performer e spettatori che interagiscono tra loro. Inoltre, l'attore non dovrebbe essere limitato dal testo scritto, ma piuttosto visto come un "medium", attraverso cui l'esperienza viene resa viva e condivisa con il pubblico.

In questo senso, l'attore come restauratore ha il compito di recuperare le radici dell'esperienza, di portare alla luce e far rivivere le emozioni e le sensazioni che hanno animato un'epoca passata o altra. Questo processo di restauro è attuato attraverso la pratica teatrale e la performance, che permettono all'attore di accedere a quei livelli profondi dell'esperienza umana che si celano al di sotto della superficie del testo scritto. Schechner cerca di recuperare l'autenticità e la vitalità dell'esperienza umana, facendola rivivere attraverso la pratica teatrale e la performance, al fine di creare un rapporto autentico e diretto con il pubblico.

Il concetto di *comportamento due volte recuperato* si riferisce al fatto che un'azione performativa non è semplicemente un'azione isolata, ma viene recuperata e riproposta in modo diverso in un altro contesto o in un altro momento. Questo significa che le performance sono dinamiche e si evolvono nel tempo, attraverso la loro riproposizione e la loro rielaborazione.

Un'azione performativa, ad esempio un rituale tradizionale, potrebbe essere recuperata e riproposta in un contesto moderno in modo diverso, adattandosi alle nuove circostanze e ai nuovi significati. È proprio questo processo di riproposizione e rielaborazione del comportamento che interessa e definisce l'autore.

Il *comportamento due volte recuperato* è una caratteristica fondamentale della performance e della cultura: rende possibile la trasmissione e la trasformazione delle performance nel tempo. Questa teoria è importante per la comprensione della natura dinamica e in continua evoluzione delle performance e delle tradizioni culturali.

L'autore cerca di elaborare un modello concettuale che possa descrivere la complessa varietà dei fenomeni performativi e che sia in grado di rappresentare tutti i loro diversi livelli e dimensioni. In altre parole, l'obiettivo è quello di creare un quadro teorico completo che possa spiegare la natura delle performance in tutte le sue sfaccettature.

Pare interessante sottolineare come i Performance Studies non si limitano al teatro, alla danza e alla musica. Cercano, infatti, di includere le molte altre attività svolte nella vita quotidiana, come la politica, la religione e persino le normali interazioni faccia a faccia senza tralasciare l'istruzione, e tutte pratiche culturali quotidiane che si svolgono all'interno di un particolare contesto socio-culturale che coinvolgono e vedono protagonista il corpo.

Schechner distingue sette magnitudini (o elementi) della performance che interagiscono in un evento performativo. Questi sono:

- *Evento cerebrale*: rimanda ai processi neurobiologici che collegano le azioni corticali a quelle subcorticali. Si tratta della base biologica del comportamento umano.
- *Microbit*: si riferisce a tratti di comportamento visibili solo con apparecchiature di ripresa; possono essere troppo rapidi o troppo sottili per essere percepiti a occhio nudo.
- *Bit*: è riferibile alla più piccola unità di comportamento ripetibile e consapevolmente controllabile. Ad esempio, un singolo gesto o un'espressione facciale.
- *Segno*: costituito da uno o più bit che possono essere leggibili come un pezzo di informazione discreta. Ad esempio, un gesto o un'espressione facciale può essere interpretato come un segnale di affetto o di disprezzo.
- *Scena*: Questo livello si riferisce a una sequenza di 1 o più segni. A questo livello, le strutture narrative sono visibili e i segni individuali vengono organizzati in una successione significativa.
- *Dramma*: Questo è il vero e proprio livello narrativo, costituito da un complesso di scene, in cui la successione di scene forma una narrazione coerente e significativa.
- *Macrodramma*: Quest'ultimo elemento si riferisce alle azioni sociali di larga scala viste dalla prospettiva performativa, descrivendo come le narrazioni individuali si integrino in una narrazione sociale più ampia.

In breve: i sette livelli di comportamento descrivono come le azioni individuali siano organizzate in narrazioni sociali e come queste narrazioni interagiscono a livello di società. Questa prospettiva fornisce una comprensione più profonda dei processi che sottostanno ai comportamenti umani e alla costruzione del significato nella vita sociale. Alcuni studi si concentrano sulla relazione tra le prime tre o quattro dimensioni (come evidenziato da Pradier (1984) e (1997), o nei lavori di Barba (1993)) mentre altri si occupano del dramma e del macrodramma dal punto di vista dell'antropologia e della sociologia. Inoltre, ci sono studi che analizzano il rapporto tra segno, scena e dramma, soprattutto all'interno del contesto delle pratiche, in particolare da un punto di vista semiotico. In generale, ci sono diversi approcci che si occupano della complessità dei fenomeni performativi, ognuno con il suo specifico punto di vista e metodologia di analisi. Questo particolare campo accademico interdisciplinare che studia la performance in tutte le sue forme, dalla teoria teatrale alla danza, alla performance artistica, alla performance nella vita quotidiana e nelle pratiche sociali ci è parso particolarmente interessante perché si concentra sullo studio delle pratiche performative non solo come mezzi di espressione, di comunicazione, ma come creazione di significato, e si interessa a come queste pratiche possano essere analizzate, interpretate e contestualizzate in realtà sociali, culturali e politiche offrendo uno sguardo alla performatività ad ampio spettro.

2. *L'apporto delle neuroscienze al performativo*

Gli sguardi antropologico e filosofico ci hanno permesso di iniziare a strutturare il paradigma allontanandoci dalla visione comune. Come si è potuto notare, la definizione di performatività portata avanti nell'elaborato

non trova sinonimo con la prestazione più o meno riuscita; l'approccio neuroscientifico, ci permetterà di raggiungere un altro passaggio utile alla didattica, quanto al teatro: il radicamento corporale dell'apprendimento.

Verso la fine degli anni '80 (precisamente nel 1983), Marco De Marinis ha evidenziato la potenzialità dell'incontro tra il teatro e le scienze biologiche, individuando due aspetti fondamentali. In altre parole, egli ha sottolineato come l'integrazione tra queste due discipline potrebbe aprire nuove prospettive di ricerca e di sviluppo per entrambe, evidenziando soprattutto due aspetti chiave. Il passaggio dalla nozione di pubblico (ampio e poco personalizzato) a quella di spettatore (richiamando una singolarità), determinato da fattori sia biologici sia culturali. Il secondo è l'interazione del binomio spettacolo-spettatore, non più come comunicazione unidirezionale (dallo spettacolo allo spettatore) ma nel processo prodotti da entrambi: il ruolo dello spettatore assume così il valore del soggetto e non del passivo fruitore.

«Gli spettatori assumono il ruolo di co-attori compartecipi che, attraverso il coinvolgimento nel gioco scenico e cioè attraverso la loro presenza corporea, le loro percezioni e le loro reazioni, co-producono lo spettacolo. Lo spettacolo si costituisce dunque come risultato dell'interazione di attori e spettatori» (Fischer-Lichte, 2014, p. 57).

Herrmann (In Fischer-Lichte, 2014) per descrivere la co-partecipazione non solo tra attori e spettatori, ma anche tra spettatori introduce il concetto di contagio reciproco per chiarire che l'esperienza estetica non richiama ad un'opera prestabilita né ad un testo, ma è il risultato di ciò che avviene tra i partecipanti.

Il fenomeno performativo abbiamo visto essere caratterizzato da una complessità pratica, estetica e teorica che lo rende difficile da indagare, poiché appartiene alla dimensione dell'esperienza, inafferrabile nella complessità dei fattori che lo compongono; si realizza nel "qui e ora" e vive nella relazione tra i soggetti. L'approccio neuroscientifico offre una nuova luce sui fenomeni performativi, suggerendo la creazione di un neologismo: *teatrolgia incarnata* (De Marinis, 2014). Questa nozione mira a indagare la relazione tra attore e spettatore e, concentrandosi sui processi corporei individuali e reciproci, il modo in cui il corpo del performer pensa e decide, e il modo in cui lo spettatore percepisce e partecipa all'evento.

L'oggetto di studio di questo contributo è quindi quello di concentrarsi sulla relazione attore-spettatore. Questa particolare riflessione ci offre un valore aggiunto a tutti i processi formativi e didattici che, essendo di natura relazionale, possono essere indagati, alla luce del proficuo dialogo, da una prospettiva originale, complessa e interdisciplinare. Ricostruiremo brevemente il dibattito intono alla scoperta dei neuroni specchio, alla cognizione incarnata e alla definizione di embodied cognition per offrire anche la visione neuroscientifica in merito ai fenomeni della relazione e dell'intersoggettività.

Già la fenomenologia aveva reso oggetto di studio dell'intenzionalità nella nota opera *Fenomenologia della percezione* che vede la firma del filosofo Merleau-Ponty. Egli la intende proprio come la caratteristica principale del corpo vivo e lo connota di due peculiarità che ne assolvono le altrettante funzioni principali: da un lato l'intenzionalità intrinseca garantisce la non oggettualità delle cose nel mondo, dall'altra vive di una propria spazialità, non simile alla posizione fisica, ma una spazialità di situazione poggiata su sistemi di azione e progettualità motoria. L'idea di "intenzionalità incarnata" del filosofo trova una forte analogia con

“l'intenzionalità motoria” del soggetto. La coscienza stessa è interpretata come una corporeità incarnata: la possibilità di “mettersi in situazione” del corpo vivo comporta la relazione con il mondo esterno.

In questo senso è proprio il movimento ad essere intenzionalità originale: «un vettore che, come un riflettore, si muove in tutte le direzioni e mediante il quale possiamo orientarci verso qualsiasi cosa, in noi o fuori di noi, e avere un comportamento nei confronti di questo oggetto [...], la funzione centrale di cui parliamo, prima di farci vedere o conoscere degli oggetti, li fa esistere più segretamente per noi» (Merleau-Ponty, 1945, p. 191).

Tale discorso vede una grande analogia con quello del neuroscienziato italiano Vittorio Gallese con la sua idea di “simulazione incarnata”. Quest'ultima teoria mira anch'essa a dimostrare, sulla base della traccia fenomenologica ereditata da Merleau-Ponty, il fondamento della corporeità dell'umano, arrivando ad affermare la sua priorità anche rispetto alla dimensione gnoseologica: una conoscenza è possibile prima di una qualsiasi riflessione teoretico linguistica, c'è una priorità del livello estetico, corporeo, dei sensi piuttosto che sintetico, di pensiero.

Le neuroscienze, vedremo con i tre prossimi paragrafi, dipingono anche l'esperienza dello spettatore come un'esperienza performativa e non solo percettiva o estetica. Grazie agli esperimenti scientifici è possibile ritrovare una connessione diretta fra percezione sensoriale e sistema motorio. Nel contesto di un palcoscenico, lo spettatore non viene più visto come un semplice fruitore passivo, ma assume invece un atteggiamento simile a quello di un protagonista, esaminando attentamente l'atto performativo a cui sta assistendo e valutandone l'efficacia. Questo è motivato dal fatto che il modello neuroscientifico che descrive la modalità di azione, non assume le forme di un “elaboratore” che invia ordini al sistema motorio, quanto quelle di un processo.

2.1. *La simulazione incarnata*

Le neuroscienze hanno rivoluzionato le nozioni di percezione e immaginazione, rivelando la stretta relazione tra azione, percezione e cognizione (Testa & Caruana, 2021). Il paradigma cognitivista cartesiano del positivismo che si ritrova nel *Cogito ergo sum* è stato sostituito da un paradigma che si concentra sul sentire e sull'esprimere. Assistiamo ora all'emergere di un nuovo paradigma moderno che vede la simulazione protagonista, inaugurato dalle scoperte sul sistema specchio compiute da parte dei ricercatori del gruppo di Rizzolatti (Rizzolatti & Gnoli, 2016; Rizzolatti & Sinigaglia, 2019; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Rizzolatti & Voza, 2008), Iacoboni (2009) e altri ricercatori del Dipartimento di Neuroscienze dell'Università di Parma. Gallese è il primo che descrive la simulazione incarnata come un meccanismo funzionale fondamentale, grazie al quale il nostro cervello riutilizzerebbe parte delle risorse neurali dell'interazione con il mondo, modellando rapporti e relazioni e rendendole disponibili alla percezione e all'immaginazione (Gallese & Guerra, Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze, 2015). Grazie a questa scoperta e ai contributi successivi, possiamo indagare la dimensione sociale e relazionale da un nuovo punto di vista.

I neuroni specchio sono localizzati nelle regioni parieto-motoria del cervello, nell'area di Broca, in larga parte della corteccia premotoria e del lobo parietale inferiore. Sono denominati “specchio” per la loro peculiarità di rispecchiamento: si attivano infatti nel momento in cui svolgiamo o vediamo svolgere una determinata

azione. Sono “un ciuffo” di neuroni motori scoperti all’inizio degli anni novanta che ci permettono di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne “il significato” (Rizzolatti & Gnoli, 2016). Lo studio di tali neuroni è iniziato sui macachi quando scoprirono alcuni neuroni motori individuati nell’area F5 della corteccia premotoria, che si attivavano in relazione alle azioni che il soggetto vedeva fare da un altro individuo.

È possibile suddividere i neuroni in base all’azione osservata: se si tratta di azioni motorie si parlerà di neuroni-specchio tenere, stringere, tirare; nel caso delle azioni svolte con la bocca, si parlerà di neuroni ingestivi e comunicativi. Tra gli aspetti funzionali dei neuroni specchio vi è la congruenza tra l’atto motorio codificato dal neurone e l’atto motorio effettivamente osservato. Questa congruenza può essere stretta, quando l’azione eseguita replica perfettamente l’azione osservata, oppure in senso lato, quando questo schema è più labile (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). Continue ricerche hanno dimostrato come l’attivazione dei neuroni specchio sia coinvolta anche nella comprensione della motivazione dell’azione, cioè dell’intenzione dell’azione vista. Perciò questi neuroni non solo definiscono l’atto motorio osservato, ma ci permettono anche di predire il successivo atto motorio dell’agente, quindi la sua intenzione. Come la corrispondenza neurale dei primi segnali delle abilità di mentalizzazione sofisticate che sono tipiche della nostra specie.

Questo processo, che è la base dell’empatia, avviene indipendentemente dal linguaggio verbale, da una cognizione astratta o dallo sviluppo più o meno sofisticato della ToM⁹ (Premack & Woodruff, 1978) in ognuno di noi; questo perché l’attività dei neuroni specchio poggia su un meccanismo funzionale che transita per il nostro corpo-cervello, indipendente dal linguaggio, questo particolare processo è stato definito dai ricercatori simulazione incarnata: «un processo automatico, inconscio e preriflessivo, che ci permette di simulare l’agire di un’altra persona, di trasformarci nell’altro, di diventare l’altro» (Dattilo, 2022, p. 24). Il processo di simulazione incarnata è il presupposto per fondare corporalmente l’empatizzazione.

La simulazione incarnata è quindi concepita come un meccanismo non consapevole (pre-riflessivo) che coinvolge nel loro complesso il cervello e il corpo come parti di un sistema con lo scopo di modellare oggetti, agenti ed eventi (Gallese & Sinigaglia, 2011). Il meccanismo descritto appare in diverse azioni quotidiane: dall’interazione dell’uomo con un oggetto situato nello spazio, all’incontro con un altro da sé con cui poter giocare di intersoggettività. Proprio quest’ultimo concetto, per i fenomenologi come Husserl (2003), indica l’elemento fondativo della costruzione del mondo individuale a partire da un meccanismo di immedesimazione con l’altro (Einfühlung). Grazie al paradigma della simulazione incarnata è possibile creare una relazione dinamica, di reciprocità con l’altro; grazie al meccanismo, infatti, noi non siamo portati a osservare solo l’azione intesa come semplice atto motorio, ma si incarnano nella nostra corporeità, le componenti interne ad essa vincolate, come le emozioni, le sensazioni, il carattere personale (Gallese, Keysers, & Rizzolatti, 2004).

Il gruppo di ricerca ha avviato un’intensa e fruttuosa attività di studio che negli ultimi trent’anni continua a offrire numerosi risultati su scala internazionale. Già nelle riflessioni di molti ricercatori, tra cui Damasio

⁹ Letteralmente è l’acronimo di *Theory of Mind* e si riferisce alla capacità basata sull’attribuzione di stati mentali quali intenzioni, credenze e desideri alla mente degli altri.

(1999), Berthoz (2015; 2011), Gardner (1987), Goleman (2011), LeDoux (1998), Edelman (1993), possiamo rintracciare i fondamenti di queste scoperte, così come nel paradigma di Maurice Merleau-Ponty, in cui si individuano le prime fasi del pensiero sulla cognizione incarnata. Nel 1945 egli affermò che: «Il corpo è l'origine di tutti gli spazi espressivi. Il corpo del movimento e del gesto espressivo che si protende verso il mondo rivela sia il soggetto che percepisce sia il mondo percepito. [...] Che si tratti del corpo di qualcun altro o del mio corpo, ho un solo modo di conoscere il corpo umano: viverlo, cioè abbracciare il dramma che lo attraversa e fondermi con esso. Io sono dunque il mio corpo, almeno nella misura in cui ne ho un'esperienza» (Merleau-Ponty, 1945, p. 202). Il corpo, il movimento, l'esperienza, l'azione e la cognizione sono tutti interconnessi e attori di un processo caratterizzato dalla complessità, in cui le forme semplici (Berthoz, 2011) di interazione con il mondo. La nostra capacità di comprendere le azioni degli altri, così come le intenzioni motorie che le hanno generate, e le emozioni e le sensazioni provate dai nostri simili, non dipende solamente da strategie cognitive che prevedono l'organizzazione di processi logico-deduttivi, ma piuttosto sulla simulazione incarnata e sui meccanismi di rispecchiamento di cui i neuroni specchio costituiscono la base neurale. La risonanza interindividuale costituisce una dimensione innata del nostro essere umani e diventa cruciale anche per interpretare l'arte, la creatività e la dimensione estetica dell'uomo (Gallese, 2010).

Peter Brook, affermando che con la scoperta dei neuroni specchio gli scienziati hanno iniziato a comprendere ciò che il teatro ha sempre saputo, ha sostenuto che l'attore condivide, al di là di ogni barriera linguistica o culturale, i suoni e i movimenti del suo corpo con gli spettatori, rendendoli parte di un evento che essi stessi devono contribuire a creare (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006) Attore e spettatore si specchiano l'uno nell'altro, in una spirale ascendente che porta ciascuna delle due parti verso un cambiamento, dato dalla risonanza che si crea. Rizzolatti afferma che ogni volta che vediamo qualcuno compiere un atto, il nostro sistema motorio entra in risonanza (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). Il meccanismo dello specchio è coinvolto nell'imitazione di movimenti semplici, nell'apprendimento per imitazione di abilità complesse, come imparare a suonare la chitarra o a ballare la capoeira (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

La comprensione del comportamento motorio di cui si parla non è data da mediazione riflessiva, ma «è come se l'intenzione dell'altro abitasse nel mio corpo e la mia nel suo» (Merleau-Ponty, 1945).

Ritroviamo qui l'idea di azione incarnata declinata ora nell'accezione di simulazione incarnata, non intesa come introspezione, ma riproduzione automatica, non consapevole e pre-riflessiva, degli stati mentali dell'altro (Gallese, Migone, & Eagle, 2006). Il pensiero di Merleau-Ponty, teorico che ha ispirato anche Varela, enuncia proprio come la comprensione dei gesti avvenga grazie alla reciprocità tra le intenzioni del soggetto e i gesti dell'osservatore. La filosofia di Merleau-Ponty (1945) si basa sulla comprensione della percezione come un'esperienza corpo-mentale. Egli sostiene che la percezione non è semplicemente un'attività mentale che risulta dalla razionalizzazione delle informazioni sensoriali, ma piuttosto un'integrazione tra il corpo e il mondo che ci circonda. Il corpo è visto come il luogo della percezione e della conoscenza, in quanto esso è intrecciato con il mondo e rappresenta un ponte tra l'interno e l'esterno. Merleau-Ponty sostiene che la percezione è pre-razionale, ossia che la comprensione del mondo precede la razionalizzazione e la descrizione mentale. In altre parole, la percezione non è semplicemente una rappresentazione mentale del mondo, quanto una partecipazione attiva del corpo alla realtà. In questo modo, il pensiero di Merleau-Ponty

critica la visione tradizionale della conoscenza come un processo di astrazione dal mondo, e sostiene che la percezione e la conoscenza sono intrinsecamente legate all'esperienza sensoriale e al corpo. Inoltre, Merleau-Ponty sviluppa una teoria della percezione intersoggettiva che sottolinea come la percezione sia influenzata dalle interazioni sociali e dalle relazioni tra individui. La percezione non è semplicemente un'attività individuale, ma è influenzata e condizionata dalle relazioni sociali e dal contesto culturale. In questo modo, il pensiero di Merleau-Ponty fornisce una critica anche alla visione della percezione come un processo privato e individuale e sottolinea l'importanza del contesto sociale e culturale nella comprensione della percezione e della conoscenza. Queste teorie hanno avuto un impatto significativo su molte discipline, tra cui la filosofia, la psicologia, la sociologia e l'antropologia, e continuano ad essere oggetto di studio e discussione. I concetti di simulazione incarnata e di neuroni specchio ci permettono di affermare che il nostro corpo non è solo un canale che media tra il cervello e il mondo esterno, ma con esso stesso sviluppiamo apprendimento e “produciamo conoscenza”: in una parola facciamo esperienza, di più: «apprendiamo con tutto il nostro corpo» (Rivoltella P. C., 2012, p. 143). Prevedere la conseguenza di un'azione ci permette di pianificarla, grazie al sistema dei neuroni specchio che, come ormai è noto, consente di comprendere direttamente l'azione altrui. È affascinante a tale proposito il pensiero di Gallese e la sua concezione di simulazione incarnata, non come unico processo, ma come meccanismo che definisce un Sé con la caratteristica di essere “aperto agli altri” per sua natura. Questa capacità di prevedere sia le nostre azioni che quelle altrui è quel processo basato sulla simulazione: percepire un'azione soggiace alla stessa logica di simularla internamente. (Gallese, Migone, & Eagle, 2006)

Questo sviluppo del Sé è legato alla capacità di rispecchiamento reciproco tra i soggetti. Siamo in grado di cogliere le intenzioni del comportamento altrui, non le delineiamo a posteriori: ci sintonizziamo con l'altro creando una connessione intersoggettiva. Sinteticamente, «le radici dell'intenzionalità devono essere cercate nella natura intrinsecamente relazionale dell'azione» (Gallese, 2008, p. 37).

Grazie all'osservazione creiamo un interscambio tra agente e osservatore che stimola la reazione dei neuroni specchio: è questo che avviene tra attore (agente) e spettatore (osservatore), tra discente e discepolo. In più interviste, Peter Brook ha affermato che tutto il lavoro dell'attore sarebbe vano se egli non potesse condividere i suoni e i movimenti del proprio corpo con gli spettatori rendendoli parte di un evento che loro stessi contribuivano a creare, nel suo pensiero vi è una forte analogia con il processo che si innesta sul tema dell'azione congiunta, come approfondiremo nel prossimo paragrafo.

La simulazione incarnata è possibile grazie ai neuroni che si costituiscono nel corso della relazione osservando il mondo esterno. Noi non percepiamo un'azione semplicemente come un insieme di movimenti, ma qualcosa di più, la simuliamo internamente perché ne cogliamo i significati. Questo processo permette all'osservatore di penetrare nel mondo dell'altro, dall'interno, creando un collegamento diretto tra agente e osservatore. Quando ci troviamo a teatro e osserviamo gli attori nei loro ruoli, vengono attivate in noi parti del sistema somato-sensoriale che normalmente mappano le sensazioni tattili e di dolore. L'espressione delle emozioni e delle sensazioni altrui durante una performance teatrale o in qualsiasi contesto sociale ci lega umanamente e ci permette di sperimentare l'empatia, grazie all'attivazione del sistema specchio. Le neuroscienze forniscono evidenze riguardo ai processi di attivazione neurale coinvolti in questa profonda

interconnessione tra individui, definendo il concetto di intersoggettività e rivelando la natura relazionale dell'uomo (Ammaniti & Gallese, 2014)

La simulazione incarnata è una forma diretta di comprensione degli altri, ottenuta attraverso l'attivazione dei sistemi neurali che sottostanno alle azioni e alle emozioni sia nostre che degli altri. Quando osserviamo qualcuno, evocano in noi rappresentazioni interne, a livello corporeo, degli stati del corpo associati a quelle azioni, emozioni e sensazioni. Ciò avviene come se stessi eseguendo o vivendo le stesse azioni ed emozioni.

La scoperta del meccanismo specchio ha fornito una base neuroscientifica per comprendere il ruolo della conoscenza motoria fondata sull'esperienza nello sviluppo dell'intersoggettività. Questa specificità permette di sperimentare le arti performative in prima persona, estendibile anche alla didattica: il corpo del docente e quello dello studente sono interconnessi, interrelati.

Nel panorama italiano, negli ultimi quindici anni, sono proliferate riflessioni e studi riguardanti i punti di contatto tra teatro e neuroscienze. L'apporto delle neuroscienze si è rivelato fondamentale per esaminare le basi biologiche della relazione attore-spettatore, così come lo diventa per analogia nella relazione docente-studente, in particolare le "reazioni pre-interpretative" dello spettatore, concetto emerso negli anni '80 attraverso gli studi di antropologia teatrale. Diverse iniziative, tra cui le cinque edizioni del *Convegno Internazionale "Dialoghi tra teatro e neuroscienze"*¹⁰, hanno contribuito con importanti studi in questo campo.

Un approccio che si è distinto è quello dell'*embodied theatology* proposto da Marco De Marinis (2013) nel corso del terzo Convegno Dialoghi. Egli ha sottolineato come la relazione attore-spettatore costituisca il vero banco di prova di una teatrologia incarnata, in cui il corpo e la soggettività vengono messi in gioco in modo significativo.

I risultati provenienti dalle neuroscienze hanno permesso di osservare le diverse arti performative da molteplici prospettive, evidenziando l'importanza dell'esperienza intersoggettiva, generata attraverso il meccanismo di simulazione incarnata, che costituisce una fondamentale esperienza teatrale e, aggiungeremmo noi, didattica.

2.2. Attenzione congiunta

Attenzione congiunta è la capacità di coniugare la nostra attenzione con quella dell'altro, prerenessivamente collocando il nostro sguardo nella direzione dell'altro. Curioso e affascinante è l'etimo di *attenzione*, dal latino *attentio* che significa *rivolgere l'animo*. Quando siamo attenti, noi "rivolgiamo la nostra anima".

Dal punto di vista neuroscientifico, l'attore a teatro non solo recita una parte, ma ha anche la possibilità e la responsabilità di innescare grandi forze psicofisiche nello spettatore. Per mantenere vivo l'interesse e la partecipazione dello spettatore, l'attore deve saper dirigere la sua attenzione, come se fosse un «grimaldello cognitivo» (Sofia, *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*, 2013). Il tema delle intenzioni costituisce un legame tra neuroscienze e il teatro poiché, esplorando il concetto di forme di vitalità

¹⁰ Si tratta del convegno Internazionale "Dialoghi tra teatro e neuroscienze" (Roma, 2009-2013)

(Stern, 2010) e di sottotesto (Stanislavskij, 1863), possiamo osservare come le azioni sceniche siano sempre caratterizzate da precise intenzioni, che possono essere chiaramente manifestate con una verbalizzazione esplicita o, nella maggior parte dei casi, sono implicitamente nel sottotesto del personaggio che mostra ciò che pensa o sente; coinvolge il linguaggio del corpo, l'intensità dello sguardo, gli occhi, l'intonazione della voce.

Daniel Stern, con cui l'équipe di Rizzolatti ha lavorato, ha definito forme vitali (Stern, 2010) gli aspetti che caratterizzano la dinamica di un'azione o di una reazione emotiva e che spesso ci portano a dire che una stretta di mano è energica o una carezza è delicata, uno scatto d'ira è violento o un sorriso è sottile. Le forme di vitalità sono «l'esperienza di una forza in movimento, con un certo profilo temporale e un certo senso di vitalità e direzionalità» (Rizzolatti & Gnoli, 2016) e sostengono che dal modo in cui un'azione viene eseguita, in modo delicato o brusco, l'osservatore può capire che relazione esiste tra l'agente dell'azione e il mondo circostante considerando come fondative cinque proprietà del movimento: tempo, spazio, forza, traiettoria e direzione.

«L'attenzione dello spettatore è la sfida, l'obiettivo e lo strumento del lavoro dell'attore. Lo spettatore comincia a scivolare nella noia proprio quando la sua attenzione non è sufficientemente stimolata» (Sofia, 2013, p. 124). L'attenzione è una funzione cognitiva diffusa in zone differenti del cervello. La psicologia sperimentale, studiandola, ne dà una duplice spiegazione: selettiva e motoria. Nell'atto percettivo il nostro cervello seleziona e divide gli stimoli esterni, grazie a due neurotrasmettitori, la serotonina e la dopamina, che hanno il compito di convogliare l'input esterno. La produzione di queste sostanze avviene tramite i neuroni sensoriali per la serotonina (bottom-up, stimolazione involontaria), mentre la dopamina è prodotta nell'atto attivo consapevole (top-down), secreta dalle cellule del mesencefalo. Questa attività stimola la corteccia prefrontale e i gangli della base del cervello, aree cerebrali finalizzate al controllo dei comportamenti volontari: si evince così una certa correlazione tra l'attenzione e l'aspetto cosciente dell'uomo. La teoria motoria, invece, si basa sul presupposto che l'attenzione sia determinata dalla variazione di una "mappa generale" preesistente che si riorganizza ogni qualvolta uno stimolo interno o esterno all'individuo tende a cambiare la struttura della mappa stessa.

L'azione è quindi strettamente collegata all'attenzione. Alain Berthoz la definisce come «un meccanismo di anticipazione che prepara ad agire, un meccanismo che configura il mondo per le nostre azioni e le nostre intenzioni» (Berthoz, 2011, p. 40). L'attenzione non è quindi un filtro, non ha un potere escludente, ma inclusivo: essa, in quanto funzione cognitiva e motoria, ci permette di decidere, agire, elaborare le informazioni, ma viene influenzata dall'emozione.

Il nostro cervello infatti non applica solo delle percezioni "asettiche", ma attribuisce valore alle cose: l'attenzione è infatti guidata da meccanismi di ricompensa, piacere, valore: «l'emozione è una potente guida per l'attenzione» (Ibidem).

L'attenzione dello spettatore scuote, ravviva, attiva le dinamiche immaginative. Nello studio del comportamento durante gli spettacoli, è ben noto il concetto di presenza scenica, che Barba descrive come la forza dell'attore, acquisita in molti anni di esperienza e lavoro, quel nucleo di energia, come un'irradiazione suggestiva e sapiente, ma non premeditata, che cattura i sensi dello spettatore e lo costringe a dirigere la sua

attenzione verso un determinato attore. L'arte degli attori consiste nel dare vita a questa situazione: agire esposti ad un pubblico, mostrarsi, essere guardati, consente di dilatare l'intenzione per rafforzare la propria presenza scenica. Questo si ottiene attraverso la recitazione intenzionale. L'atto di eseguire un'azione in uno spettacolo teatrale comporta simultaneamente la responsabilità di coinvolgere e interessare il pubblico. Questa dualità rappresenta una sfida e un obiettivo che influenzano profondamente la natura stessa di ogni decisione e scelta fatte sul palcoscenico. Potremmo descriverla come un'intenzione dilatata, poiché è rivolta sia all'azione che si svolge in scena che, in qualche modo, all'esperienza dello spettatore (Sofia, *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*, 2013).

Negli esseri umani il meccanismo del rispecchiamento motorio può essere alla base della comprensione delle intenzioni motorie dietro le azioni degli altri. Le aree premotorie del cervello umano con proprietà caratteristiche dei neuroni specchio sono anche coinvolte nel comprendere il motivo dell'azione, cioè l'intenzione motoria che l'ha promossa, probabilmente con un meccanismo neurofisiologico non dissimile da quello scoperto nei neuroni specchio parietali e premotori della scimmia. I ricercatori hanno coniato il termine "risonanza motoria" (Gallese, 2020) per descrivere il processo in cui l'osservazione di un'azione finalizzata a compiere uno scopo, attiva i neuroni specchio. Questo processo si verifica quando l'animale esegue con la mano o con la bocca un'azione motoria diretta verso un oggetto, ma anche quando l'animale osserva semplicemente le stesse azioni eseguite da un essere umano o da un'altra scimmia.

A tal proposito, è interessante richiamare uno studio recente (2020) del gruppo di Gallese intitolato *Audience spontaneous entrainment during the collective enjoyment of live performances: physiological and behavioural measurements*. L'esperimento prevedeva dodici gruppi da quattro spettatori; per ogni piccolo gruppo era associato un attore, o un'attrice, che recitava due monologhi in una sala del palazzo Ca' Corner della Regina di Venezia. Gli scienziati hanno misurato la frequenza cardiaca di ogni spettatore. I risultati hanno mostrato che, comparando il dato degli spettatori che avevano assistito ai monologhi nello stesso gruppo, emergeva una frequenza molto più omogenea rispetto alle stesse misurazioni compiute su quattro spettatori appartenenti a gruppi differenti.

Grazie ad esso è possibile notare come alcuni parametri fisiologici (tra cui la frequenza cardiaca) si sincronizzano spontaneamente tra spettatori che assistono alla stessa performance teatrale grazie alla sola co-presenza fisica. Per la prima volta, tramite un esperimento pratico, è possibile mettere a tema alcuni fattori come la compresenza, il contagio emotivo o l'attenzione tra spettatori diano un apporto fondamentale all'esperienza evemenziale al punto da "sintonizzarsi" durante la condivisione di un'esperienza performativa vissuta.

2.3. La prospettiva enattiva e l'embodied cognition

Siamo agli inizi degli anni Novanta quando si inizia a parlare di *enattivismo* come una "terza via" delle scienze cognitive. Dobbiamo la paternità a una collaborazione interdisciplinare tra il neoscienziato F. J. Varela, il filosofo E. Thompson e la psicologa E. Rosch (1992) che hanno come intento il superamento sia del cognitivismo sia del costruttivismo, concetti ben noti anche alla didattica. Enazione ha significato di "rappresentare", "mettere in atto" e risponde alla complessità della formazione rifiutando il dualismo mente-

corpo, pone l'accento sullo stretto legame tra i processi cognitivi, il corpo e l'ambiente e anticipa in qualche modo quello che le neuroscienze, qualche anno dopo, hanno chiamato simulazione incarnata. Per entrare nelle pieghe di questo termine, è possibile soffermarsi sulla percezione e della sua relazione con l'azione come direttamente connessi. L'azione è parte della conoscenza; azione e conoscenza non sono scissi, ma si co-costituiscono, sono un mondo unico: il mondo è costruito grazie alle nostre azioni, non si tratta di un mondo predeterminato e conosciuto a posteriori. Il mondo esterno, infatti, non è a sé stante e conosciuto dal corpo che svolge funzione di mezzo, ma è un processo unico: mente, corpo e mondo sono interconnessi. L'enattivismo in ambito didattico si basa sulle teorie sviluppate da Maurice Merleau-Ponty (1945) e James J. Gibson (1979) riguardo alla percezione e all'azione. Come già visto per Merleau-Ponty in *Fenomenologia della percezione* (1945), la percezione non sia un processo passivo, ma è attivamente coinvolta nell'azione. Questa prospettiva sostiene che la percezione e l'azione siano intrinsecamente legate e che la comprensione profonda e duratura deriva da esperienze concrete e significative. In quest'ottica, l'enattivismo incoraggia un approccio centrato sulle attività pratiche e sulla risoluzione dei problemi, come sottolineato da Gibson in *The Ecological Approach to Visual Perception* (1979), in cui l'azione è percezione. Questo approccio mira a promuovere un apprendimento basato sulle esperienze degli studenti e sulla loro capacità di agire nel mondo, supportando la creatività, la collaborazione e la risoluzione dei problemi.

In questa prospettiva, la conoscenza non è vista solo come un processo cognitivo, ma anche come un processo attivo, che implica il corpo e le sue interazioni con il mondo.

La teoria alla base della didattica enattivistica si basa sull'idea che l'azione e la conoscenza siano intrinsecamente legate. La conoscenza non è separata dall'azione, ma si costituisce attraverso di essa. Il mondo esterno non esiste in sé e viene conosciuto attraverso il corpo, che funge da mezzo. Mente, corpo e mondo sono tutti connessi e costituiscono un unico processo.

A partire dal superamento del dualismo cartesiano mente-corpo, la corporeità è profondamente cambiata riconoscendo anzitutto come il corpo non sia solo una macchina né un canale comunicativo, ma anche un luogo in cui si verificano tutte le esperienze di relazione con il mondo. L'azione, l'espressione, la comunicazione e persino la conoscenza hanno radici corporee.

Il corpo enattivo partecipa alla conoscenza da protagonista perché permette di costruirla, non è canale o un mezzo, ma si basa sull'idea di cognizione incarnata: un mondo che ci coinvolge in quanto agenti. (Sofia, *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*, 2013). Con il superamento di retaggio cartesiano, viene abbandonata l'idea del corpo come canale che trasmette dall'ambiente al cervello: si staglia, grazie all'enattivismo, l'idea di un corpo che ci permette di entrare nella realtà e interagisce con essa: un corpo che parla, ascolta e apprende. Negli studi teatrali, la cognizione incarnata del corpo dell'insegnante, come a teatro quando le azioni corporali dell'attore sono ciò che gli permettono di entrare in relazione con lo spettatore. Le neuroscienze dimostrano come questo aspetto, centrale nell'antropologia teatrale di Barba (1993), sia in larga misura frutto di uno scambio diretto con il mondo "dell'altro", garantito dal "corpo vivo". Ciò lo si ritrova anche in ambito formativo e didattico: «l'esperienza corporea nella didattica consente un confronto tra il patrimonio di rappresentazioni interne e la matrice cognitiva e culturale del docente, nel suo rapporto con il discente» (Sibilio, 2011, p. 49). L'interpretazione di un'azione non lavora ad un piano

meramente logico-cognitivo, ma si realizza a livello profondo; il processo percettivo dell'azione deve "risuonare" nel corpo di chi osserva (come teorizzato da Merleau-Ponty nella sua famosa "formula carnale"). Le evidenze empiriche attuali confermano questa teoria, dimostrando la presenza di una risonanza motoria nella corteccia premotoria del cervello.

Nell'atto teatrale il corpo dell'attore è ciò che gli permette di entrare in relazione con lo spettatore. Le neuroscienze mostrano come l'importanza dell'aspetto emotivo, della postura, dell'atteggiamento e della gestualità, sia centrale nell'antropologia teatrale di Barba, che deriva da un'interazione diretta con l'ambiente esterno. Questo stesso aspetto è rilevante anche in ambito educativo e didattico. L'esperienza fisica nell'istruzione permette un confronto tra le rappresentazioni interne del patrimonio culturale del docente e del discente. Il corpo, le emozioni, la postura e la gestualità svolgono un ruolo fondamentale rispetto alle parole, e sono irrinunciabili e indissolubili dalle manifestazioni cognitive legate alla fisicità, alle emozioni, all'affettività, all'intenzionalità e all'azione: «l'esperienza corporea nella didattica consente un confronto tra il patrimonio di rappresentazioni interne e la matrice cognitiva e culturale del docente, nel suo rapporto con il discente» (Sibilio, 2011, p. 49).

In altre parole: la visione enattiva come "modo della conoscenza" considera la corporeità come mente incarnata (embodied mind) per cui ogni esperienza assume le sembianze di conoscenza non solo per la nostra mente ma, contestualmente, anche per il nostro corpo, grazie ad una circolarità tra percezione ed azione che, appunto, delinea una sorta di "accoppiamento reciproco" tra realtà in conoscenza, o mondo, e soggetto conoscente.

L'idea di "conoscenza/cognizione incarnata" (embodied cognition), ha spinto il mondo scientifico a rivedere la consolidata concezione di un mondo caratterizzato da qualità, azioni e sensazioni, oltre che di una mente cognitiva.

Uno dei principali contributi dell'embodied cognition alla comprensione delle capacità cognitive è l'enfasi sulla natura embodied della memoria. La memoria embodied sostiene che le informazioni vengono memorizzate come schemi motori e sensoriali e che queste informazioni possono essere evocate attraverso l'esecuzione di azioni fisiche. Questo è supportato da numerosi studi che hanno dimostrato che l'esecuzione di azioni fisiche può migliorare la memoria di informazioni associate con quelle azioni.

Inoltre, l'embodied cognition ha anche un impatto significativo sul modo in cui comprendiamo e interpretiamo il linguaggio. Ad esempio, gli studi hanno dimostrato che la comprensione di una parola può essere influenzata dalla posizione del corpo e dalle azioni fisiche eseguite durante la lettura.

Autori come Alva Noë e Evan Thompson hanno sviluppato questa prospettiva, sostenendo che la percezione, la memoria e la comprensione sono profondamente radicate nell'interazione del corpo con il mondo che ci circonda. Ad esempio, come afferma Noë in *Action in Perception* (2004), le esperienze che facciamo nel mondo sono la fonte delle nostre conoscenze.

Si è anche sviluppata una maggiore consapevolezza del modo in cui l'interazione fra corpo e mente si traduce in azioni e percezioni; la letteratura si è occupata del fatto che ciascuno percepisce e vive la propria realtà corporea distintamente e, sulla base di ciò, fornisce autonomamente un'immagine del corpo e del vissuto corporeo. I neuroscienziati e gli studiosi dello sviluppo, in chiave cognitiva, hanno messo in luce come si

organizza neurologicamente il controllo del corpo e come si sviluppano delle rappresentazioni mentali corrispondenti. Gli psicologi hanno studiato come l'attività mentale degli individui si produca sempre in situazione, cioè nella relazione con un dato ambiente. L'azione del contesto sull'organismo di un dato essere umano si esplica anzitutto attraverso lo stimolo delle terminazioni nervose, che inviano segnali al cervello, il quale si occuperà di decodificarli e organizzarli. A sua volta, l'organismo si costruisce una rappresentazione dell'ambiente e agisce in esso mediante gli apparati vocali e motori, che permettono di modificare la realtà circostante e di entrare in relazione con la componente che la nostra specie vive come più significativa: il contesto sociale costituito dagli altri esseri umani. Antonio Damasio, neurologo e neuroscienziato portoghese, Joseph LeDoux, neuroscienziato statunitense, e Daniel Edelman, fondatore della più grande agenzia di comunicazione pubblica al mondo (la Edelman) sono i padri di una nuova visione che sostiene che le prestazioni mentali siano incorporate. Tutto ciò viene ulteriormente confermato da numerose ricerche in ambito neuroscientifico che sottolineano lo stretto legame esistente tra mente e corpo e ritengono che l'incarnazione sia un requisito essenziale per la consapevolezza cosciente. In tutte le esperienze mentali il corpo è coinvolto in maniera più o meno diretta. A tal proposito, Damasio osserva come l'esperienza percettiva sia sempre seguita da modificazioni a livello fisiologico (Damasio, 1999). LeDoux sottolinea come il corpo sia fondamentale per le emozioni. In particolare, l'autore ritiene che la risposta fisico-motoria del corpo alle emozioni sia indispensabile affinché il cervello le possa elaborare (LeDoux, 1998).

La Nuova Teatrologia si pone l'obiettivo di indagare come lo spettacolo impatti sulla memoria dello spettatore attraversando il suo corpo: è quello che De Marinis definisce *embodied teatrology* (2013, p. 195) ripensando il corpo dello spettatore nei termini di quello dell'attore. È un corpo capace di una serie di attivazione che avvengono durante la fruizione dello spettacolo, facile intravedere qui il discorso fatto da Merleau-Ponty in ordine alla sua teoria per cui la percezione del mondo avviene attraverso il corpo stesso. «Ogni nostra apertura relazionale al mondo, agli altri, ogni nostro modo di avere relazioni con gli altri, anche il dialogo e il colloquio, tutto passa attraverso la carne. Non c'è niente che possa essere detto, pensato, espresso, che possa istituire una relazione a prescindere dalla carne che noi siamo» (Marassi, 2015, p. 27).

Le influenze di Merleau Ponty hanno avuto una risonanza notevole negli studi successivi, in particolare nella ridefinizione del ruolo dello spettatore e nella sua pro-attività attraverso il contatto sia visivo che fisico: il tatto e la vista si uniscono ridefinendo il concetto di fruizione dello spettacolo, non più legato a un lavoro di fantasia e immaginazione, ma ad un vero e proprio processo corporeo. Come ha correttamente sottolineato Erika Fischer-Lichte: «Questo processo viene messo in moto dalla partecipazione allo spettacolo, e cioè da una percezione che non si compie solamente attraverso la vista e l'udito ma attraverso una sensazione corporea che coinvolge sinesteticamente tutto il corpo». (2014, p. 63) Il fenomeno di sinestesia, successivamente sottolineato dagli studi neuro-cognitivi sulla performance, fu definita concretamente da Max Herrmann come «un'attività creativa» dello spettatore, legata alla possibilità di ripetere e riprodurre medesime azioni e toni di voce grazie alle corde vocali.

2.4. *Anticipare, inibire, vicariare*

Nel vasto e complesso mondo che stiamo provando a definire, si staglia un paradigma che supporta la performatività. È il *body schema* definito dal suo padre fondatore come:

«un sistema non cosciente di processi che regolano costantemente la postura e il movimento – un sistema di capacità senso-motorie che funziona al di sotto della soglia di consapevolezza e senza la necessità di un monitoraggio percettivo» (Gallagher, 2005, p. 234).

Si tratta, quindi, di un processo non cosciente capace di rendere efficace la nostra relazione corpo-mondo; di fatto all'interno della nostra vita quotidiana non ci occupiamo di pensare esplicitamente all'organizzazione del nostro corpo, ma solo dell'intenzione adeguata a svolgere la determinata azione: è il *body schema* preimpostato che si occuperà di gestire la postura corporea, l'equilibrio, il movimento muscolare. È utile sottolineare come la nozione di *body schema* consenta di mantenere una certa consapevolezza pre-riflessiva del corpo: non si è attenti al gesto in sé e da quali movimenti è composto, ma si è attenti all'efficacia dell'azione. Seguendo l'autore, è possibile osservare come la nozione non si riferisca solo al movimento, bensì anche alla percezione. Come visto, i meccanismi percettivi e quelli motori sono difficili da distinguere. In altre parole «ogni nostro contenuto intenzionale è strutturalmente condizionato dai pattern fisici che abbiamo appreso con l'esperienza. In questo senso risulta impossibile fare una differenza tra intenzione e azione» (Sofia, 2013, p. 65).

Esiste una funzione del *body schema* che spesso si manifesta nel processo di preparazione o anticipazione dei movimenti necessari per raggiungere gli obiettivi successivi a quello attualmente in corso; questo crea un movimento circolare e ciclico.

Berthoz ha definito il cervello come una "macchina proiettiva". Il neurofisiologo spiega come per affrontare tutti gli eventi reagendo istantaneamente al momento in cui avvengono, servirebbe molto tempo e saremmo in ritardo costantemente; il risultato che le nostre azioni sarebbero inefficaci. I meccanismi che permettono all'individuo di vivere sono definiti anticipatori. Essi sono di diversi: possono essere legati ai movimenti delle saccadi, alla codifica dello spazio o più spesso dalla postura, considerata non solo come mantenimento dell'equilibrio, ma come preparazione al movimento e all'azione.

Per il docente, così come per l'attore, il meccanismo anticipativo lo supporta nel complesso ambiente didattico ricco di stimoli, azioni ed eventi.

Seguendo il pensiero del neurofisiologo francese Alain Berthoz (2013), osserviamo come la vicarianza sia uno degli elementi per far fronte alla complessità che non può che intendere anche la presenza dell'altro da sé.

La vicarianza, etimologicamente rimanda al termine latino "vicarius" che significa "sostituto" o "supplente", ed è strettamente legata al concetto di "cambiamento". La vicarianza trova applicazione nel contesto sociale delle relazioni con gli altri. La capacità di creare e innovare è profondamente collegata alla vicarianza, poiché rappresenta la sostituzione di un processo con un altro processo che porta allo stesso risultato. Gli organismi viventi si avvalgono della vicarianza come uno strumento fondamentale per interagire con gli altri in modo flessibile, tollerante e generoso.

Questa facoltà permette all'uomo di creare mondi immaginari: possono prendere forma nella vita quotidiana, trasformandola secondo i desideri e le credenze individuali, oppure possono essere plasmati attraverso la narrativa, i romanzi e le moderne tecniche di imaging.

La vicarianza apre la strada a nuove soluzioni, sostituendo una soluzione con un'altra per affrontare un determinato problema o impiegando la soluzione di un problema per risolverne uno di natura diversa. Questi trasferimenti vicarianti ci consentono di raggiungere la meta desiderata.

La vicarianza è un principio semplice, a ben vedere, ma potente, una deviazione creatrice resa possibile dalla facoltà umana. La nostra capacità di sopravvivere ci permette di andare oltre la realtà, sfuggire ai vincoli rigidi della norma e attingere a nuove risorse del nostro cervello per trovare soluzioni originali ai problemi quando interagiamo con l'ambiente o gli altri, dando vita a mondi possibili.

Un aspetto della vicarianza riguarda la sostituzione di un meccanismo o processo con un altro che porta allo stesso risultato. Ad esempio, possiamo attraversare un fiume a nuoto, in aereo o a bordo di un battello; il cervello si serve di diverse informazioni per mantenere il corpo in equilibrio, in questo caso si parlerà di "vicarianza funzionale indica che possiamo svolgere lo stesso compito in molti modi" (Ibi, p. 75)

Un altro livello è la vicarianza d'uso, che ci permette di percepire lo stesso oggetto, parte del corpo o persona come adempienti a ruoli diversi, a seconda delle nostre intenzioni e del contesto. La vicarianza d'uso diventa importante nell'ambito educativo e teatrale, riguardando strumenti, spazi, corporeità e ruoli assunti dagli individui nella società e sul palcoscenico.

La vicarianza rappresenta un meccanismo creativo del cervello umano, dove scenari possono prendere forma per anticipare e costruire soluzioni. È lo stesso autori a interrogarsi rispetto alla vicarianza a teatro, egli scrive: "A teatro, nella relazione tra l'attore e lo spettatore, la catarsi, che nella definizione di Aristotele aiuta lo spettatore a dominare le passioni o addirittura a soffocarle grazie a un transfert simbolico, è una forma molto sottile di vicarianza, la "vicarianza in atto". È più di una sostituzione o di un'imitazione: grazie a una deviazione mediata dalla recitazione – corpo e parola al tempo stesso – all'intersoggettività potente fra l'attore e lo spettatore, diventa un processo semplesso vicariante. Ne possiede diverse caratteristiche. In particolare, il fatto che lo scambio assuma numerose forme, secondo le persone o il contesto" (Berthoz, 2015, p. 148).

Il teatro sembra così essere un luogo privilegiato ove operare per vicarianza. Nell'atto, nel saper fare e nel corpo in azione, si trova il fondamento del pensiero, ma soprattutto si cerca di restituire all'individuo il potere di affermare la propria specificità. Secondo l'autore francese, la vicarianza si presenta come lo strumento ideale per una simile trasformazione. Nel corso del Novecento, nella storia del teatro, molte azioni vicarianti hanno avuto un ruolo significativo, tra cui l'attività del Living Theatre negli anni Settanta. Questa compagnia teatrale operò una vera e propria rivoluzione nel modo di concepire la performance, coinvolgendo linguaggi artistici diversi e portando l'opera teatrale ad espandersi verso nuovi settori. Inoltre, si distinse per la scelta di uscire dalle istituzioni teatrali tradizionali e raggiungere il pubblico negli spazi pubblici, come le strade.

3. Gli elementi dell'evento performativo

Gli elementi di una comunicazione partecipativa (Rivoltella P. C., 2010) trasposti a teatro ci consentono di affermare che quando torniamo da teatro non siamo più gli stessi. Grazie al cervello plastico non solo

abbiamo assistito ad uno spettacolo, ma anche vissuto la scena: abbiamo visto e partecipato a un rito. Pier Paolo Pasolini ha definito il teatro «comunque, in ogni caso, in ogni tempo e in ogni luogo, un rito» (Bernardi, 1991, p. 507); riferendosi alla funzione e al contenuto del teatro stesso. Come un qualsiasi rito è composto da segni e formule ripetuti e condivisi, così i gesti teatrali e formativi assurgono al ruolo di rito se ben impostati e giustamente condivisi. Francastel chiama “montaggio culturale” la costruzione di un evento spettacolare a partire da alcuni elementi che ne compongono la scena: attore, spettatore, tempo, testo e spazio.

La parola teatro etimologicamente fa riferimento alla parola greca *théatron*, nome coniato dal verbo *theàomai* che richiama lo sguardo, il guardare e potrebbe designare letteralmente un luogo destinato agli spettatori.

Come più volte abbiamo richiamato, lo spettacolo assolve a una funzione particolare: creare una realtà, la specificità del teatro consiste nel vivere del e con il rapporto con il pubblico. Si può fare teatro senza testo, regia, scene, costumi, illuminazione e musica, ma non possiamo chiamare teatro qualcosa che non prevede un rapporto che si instaura tra un uomo che agisce e uno che partecipa alla scena da spettatore. Così, senza elementi esterni, si crea la scena performativa. Proprio il carattere effimero del teatro ci assicura che ogni rappresentazione siano unica e irripetibile, non partecipare, significa non esserci.

3.1. Lo spazio

Cruciani (2009) prende come oggetto lo spazio e studia la morfologia del teatro greco. Il fulcro di tutto l'atto teatrale nell'antica Grecia è l'orchestra, quell'elemento circolare in cui avviene l'azione, gli spettatori sono locati ai lati sugli spalti e suddivisi per classi sociali, sempre all'aperto. L'orchestra è l'essenziale, lo spazio originario. Nel corso di un secolo, tra il V e il IV a.C. vi è un'evoluzione di questa struttura, vengono costruiti gli ingressi del coro, i magazzini, le colonne, le porte e lo sfondo, prima neutro, poi ornato fino ad arrivare, nel periodo ellenistico, in cui si può parlare per la prima volta di scenografia con quadri rappresentanti i luoghi dell'azione. L'orchestra è lo spazio sacro e del coro è uno spazio fondativo perché simbolo della comunità, l'«utopia di uno spazio sociale ideale che si visualizza in uno spazio architettonico» (Cruciani, Lo spazio del teatro, 2009, p. 92), il luogo degli spettatori invece è armonia, determinata dall'acustica ottimale e organizzata secondo un ordine sociale ben preciso.

Nel teatro del 900 il problema dello spazio non considera l'architettura, ma diventa un problema di valore, spazio non è sfondo o contesto, «spazio è uno strumento linguistico ed espressivo» (Ibi, p. 121). Considerare lo spazio artificiale, come attivo, come espressione artistica, significa cogliere la complessità di questo elemento: non solo il luogo fisico in cui avviene la scena, ma un «dispositivo che struttura la relazione sulla scena e, attraverso la scena, con gli spettatori». (Ibi, p. 163)

Il teatro di Grotowski (1970) è costruito dalla relazione da attore-spettatore, di qui la sua concezione di spazio come “medium cinetico per l'attore: «uno spazio semplice da organizzare» (Ibi, p. 164).

Concorde con Barba, mette in luce come una disposizione dello spazio non significhi ricostruire un edificio teatrale, ma pone l'accento sulla creazione di una condizione che accresca la libertà: egli parla addirittura di una sala vuota senza elementi quali il palco o le sedie fisse. Il regista parla del teatro povero riferendosi a uno

spazio privo di una predisposizione teatrale, in senso stretto, per ottenere così una «libertà e una ricchezza di possibilità ben oltre i condizionamenti dello spazio teatrale» (Ibi, p. 165).

Nuovi spazi vengono adibiti a teatri: luoghi di lavoro o di preghiera, chiese, capannoni, aie; negli anni Settanta Dario Fo rappresenta le sue opere con il Collettivo Teatrale in piazza, fabbriche, case del popolo e nelle periferie per essere più vicino all'oggetto stesso del testo, il popolo.

Negli anni Sessanta a New York, dove Peter Schumann trasforma le strade della città con i suoi artisti del Bread and Puppet, impegnati in parate, trampoli e pupazzi, si fa strada il teatro di Eugenio Barba «nel quale gli attori colloquiano con gli spettatori» (Barba, 1996, p. 296).

Molti altri esempi possono essere ricondotti al teatro- non teatro, di luogo-non luogo alla ricerca di un'intensità partecipativa, di una scossa tesa a penetrare nel tessuto urbano per rompere il diaframma tra scena e realtà, tra attore e spettatore.

Duplica il livello di Barba nell'idea di spazio di cui parla nel manifesto della sua Antropologia teatrale, *La canoa di carta* scritto nel 1993. Il regista si chiede cosa sia il teatro e se sia da considerarlo anche un edificio, dà spazio al concetto di teatro come realtà fisica; «il teatro sono gli uomini e le donne che lo fanno, [però], quelle pietre e quei mattoni diventano uno spazio vivo anche se non vi si rappresenta nulla. Sono anch'essi un modo di pensare e sognare il teatro, di materializzarlo e di trasmetterlo nei secoli» (Barba, 1993, p. 153).

I teatri sono "i templi dell'arte", ma il loro aspetto fisico non basta a rendere giustizia ad una visione complessiva dello spazio teatrale, egli condivide coerentemente con Grotowski l'idea di un teatro come fondato sull'attore dinamicamente crea l'evento e lo spazio performativo.

Suoni, gesti, azioni possono rievocare luoghi, persone fatti inespressi, non presenti in scena, rievocando sensazioni, stimolando l'immaginazione dello spettatore, protagonista della scena insieme all'attore.

Lo spazio, anticamente, definiva lo spettacolo, esso era destinato a determinare le modalità rappresentative della stessa performance, oggi, viene definito e organizzato a posteriori, diventa uno strumento modulato in funzione dello spettacolo. Esso può non essere strutturato, può essere, oggi, uno spazio libero, non canonico. L'organizzazione spaziale dell'evento scenico condizionerà, indipendentemente dal luogo, lo spettacolo stesso, la fruizione a livello di partecipazione emotiva, esso non è mai neutro, ma contribuisce «in misura considerevole a veicolare il senso dello spettacolo» (Toso, 2007, p. 92)

3.2. L'attore e lo spettatore

Peter Brook definisce il teatro come un evento che si realizza ogniqualvolta un uomo attraversa uno spazio e un altro uomo lo osserva, qualche anno dopo negli scritti di teatro troviamo un'altra eccezionale definizione: «possiamo perciò definire il teatro come ciò che avviene tra lo spettatore e l'attore» (Grotowski, 1970, p. 41). La differenza sostanziale dei due grandi teatrologi, va posizionata nel rapporto che per l'autore del teatro povero appartiene all'essenza. «Il teatro può esistere senza costumi e senza scenografie? Sì. Può esistere senza musica che commenti lo svolgersi dell'azione? Sì. Può esistere senza effetti di luce? Certamente. E senza testo? Sì: la storia del teatro ce lo conferma: nell'evoluzione dell'arte teatrale, il testo è stato uno degli ultimi elementi ad essere introdotto... Ma può il teatro esistere senza attori? Non conosco esempi del

genere... Può esistere il teatro senza spettatori? Ce ne vuole almeno uno perché si possa definire spettacolo. E così non ci rimane che l'attore e lo spettatore.» (Ibidem)

La specificità dell'evento teatrale pare consistere nella presenza del corpo dell'attore o di un surrogato: un'ombra, una marionetta, che funziona come macchina espressiva.

Nel corso della storia del teatro, che non è nostro oggetto di dissertazione, ma che può esserci utile per riposizionare alcuni elementi cardine, si sono succedute teorie e idee sull'attore. La prima risale al 1556 con *Quattro dialoghi in materia di rappresentazioni sceniche* in cui Leone de' Sommi proponeva la sua teoria del *physique du role* secondo cui l'attore dovesse avere caratteristiche precise per ogni ruolo, e così un innamorato dovrà essere bello, un soldato forte, un servo veloce. Nella sua visione l'attore è colui che recita, colui capace di dare voce alle parole del testo del poeta. È dunque necessaria una dizione lenta che permetta al meglio la comprensione; tutto il Seicento è imperniato di questa idea. Il secolo successivo, invece, vede nascere trattati specifici sull'attore stesso come un artista dalla spiccata sensibilità, egli è un interprete dei sentimenti, delle passioni e delle emozioni del personaggio, su questa scia l'Ottocento, in particolare quello italiano, è contrassegnato dal cosiddetto Grande Attore, colui che assume la funzione di attore-poeta, creatori autonomi che organizzano la scena grazie alla loro presenza vocale e gestuale: Eleonora Duse, Tommaso Salvini e nel Novecento Carmelo Bene, Vittorio Gassman.

Corrente totalmente contraria è il naturalismo e simbolismo che raggiungono un deprezzamento dell'attore, scrive André Antoine «il più alto ideale per un attore deve essere di diventare una tastiera, uno strumento magnificamente accordato su cui l'autore suoni a suo piacere. Se gli si chiede di essere triste o allegro, per essere un buon commediante nel vero senso della parola, deve esprimere la gioia o la tristezza senza domandarsi il perché. La spiegazione spetta all'autore che sa quello che fa ed è il solo responsabile di fronte allo spettatore¹¹» (Toso, 2007, p. 99).

Nel corso del 900 fioriscono molte teorie, tra cui la teoria della "reviviscenza" di Konstantin Stanislavskij, egli a partire dal suo lavoro di osservazione del lavoro degli attori del Teatro d'Arte di Mosca, mette a punto la sua teoria. Il teatro per lui è l'attore, un creativo, un artista, egli deve essere capace di immedesimarsi con tutto se stesso nella vita scenica del personaggio; l'attore recita se stesso grazie al montaggio psicologico propria e del personaggio. In antitesi, troviamo la teoria di Gordon Craig per cui l'attore non è un creativo, ma dovrebbe lasciare il posto a una "supermarionetta", capace di rimanere indifferente ai sentimenti umani e al contatto emotivo con lo spettatore; l'attore è un esecutore di azioni progettate e da manovrare. Mejerchol'd, invece, elabora la sua teoria del lavoro dell'attore intesa come "biomeccanica", ponendosi in contrapposizione anche con Stanislavskij. Egli sostiene che ogni movimento possa essere ricondotto a leggi meccaniche, quindi ad ogni movimento e azione corrisponde una specifica emozione, l'attore qui è una macchina che deve suscitare nello spettatore emozioni che risponde automaticamente agli stimoli proposti ossia, gli stimoli della scena. Il lavoro dell'attore sarà specifico e basato su un controllo assoluto di ogni singolo movimento. Proseguendo citando solo i grandi che hanno fatto la storia del teatro, anche Brecht si pone in contrapposizione con la teoria della reviviscenza, per il teatro epico l'attore è colui che mostra e rappresenta

¹¹ La citazione è tratta da un discorso di Antoine del 1893 interrogato a tal proposito da Le Bargy, membro della Comédie Française.

il personaggio, non si immedesima: qui è come se l'attore parlasse in terza persona, lo spettatore qui è chiamato a essere esterno, estraneo e critico¹².

Per il già citato Grotowski e il suo allievo Eugenio Barba, il centro del teatro rimane l'attore, Barba scrive come egli sia vittima sacrificale di un rito collettivo da cui risulta il completo denudamento della sua anima, l'attore per i due maestri di teatro giunge alla conoscenza di sé alla totale e sincera espressione di se stesso proprio durante la recitazione, elimina le maschere, gli ostacoli e le abitudini: esprimersi significa dare forma agli strati più intimi della propria spiritualità. Una prospettiva totalmente diversa.

In questa idea di teatro l'azione, tecnicamente esercitata e controllata, dell'attore, assume la posizione di protagonista: per gli autori è la capacità di usare il corpo e la presenza in una determinata situazione a creare la pienezza teatrale e la situazione evento scenico, è uno stato di intensità emotiva che si genera nella compresenza fisica di attore e spettatore: «ecco il solo elemento di cui il teatro non può essere defraudato né dal cinema né dalla televisione: grazie a ciò ogni provocazione lanciata dall'attore, ognuno dei suoi atti magici (...) diventa qualcosa di grande, di straordinario e simile all'estasi. Per questo è necessario abolire la distanza tra l'attore e lo spettatore facendo a meno del palcoscenico, infrangendo tutte le barriere. Che quanto vi è di più intenso, avvenga faccia a faccia con lo spettatore così che egli sia a portata di mano dell'attore, possa sentire il suo respiro e percepire il suo sudore». (Grotowski, 1970, p. 51)

È chiaro come in ogni cultura teatrale e in tutte le diverse concezioni di teatro, l'elemento centrale è proprio l'attore: «corpo attraverso cui si esplica il testo» (Cascetta & Peja, 2003, p. 88). Egli è «autore di una drammaturgia» (Ibidem), aggiungendo la sua individualità personale al testo, compone la scena con elementi visivi (sintattica); egli ha inoltre a disposizione il codice prossemico e il codice cinesico-gestuale che "monta" in modo unico e personale, tanto che una stessa opera interpretata da attori diversi assume connotati differenti e nuove corde emotive. Grazie alla prossemica si coglie la relazione inter-attoriale che si declina nel pratico vicinanza/lontananza tra attori, tra attore e platea, la posizione reciproca degli attori tra loro, aiuta a cogliere quale sia la relazione intercorrente tra i personaggi, interesse o disinteresse. Il gesto invece si dirama in più categorie: vi è il gesto pratico che non si discosta da quelli della vita quotidiana; il gesto comunicativo a servizio della parola che, enfatizzandola, le conferisce un significato fondamentale; il gesto simbolico, cioè il tracciare nell'aria un simbolo che lascia allo spettatore l'interpretazione e dà valenza a questo o quel movimento. La mimica rivela emozioni e sentimenti aiutando la comprensione del testo.

Per il concetto di presenza scenica si intende quel «sapere dell'attore che serve a renderlo "presente", vivo sulla scena, che costruisce, cioè, la sua pre-espressività o presenza extra quotidiana, in una situazione di rappresentazione. "L'antropologia teatrale è lo studio del comportamento scenico pre-espressivo che sta alla base dei differenti generi, stili, ruoli e delle tradizioni personali o collettive» (Barba, 1993, p. 23).

L'aspetto pre-espressivo di cui parla Barba fa riferimento alle tensioni fisiche, cioè l'energia che permette all'attore di essere vivo: il Bios è in grado di «tenere l'attenzione dello spettatore prima di trasmettere un qualsiasi messaggio» (Ibidem)

¹² È interessante porre storicamente la vicenda di Brecht totalmente in linea con il tempo che si stava vivendo, il teatro diventa uno stimolo di indagine della realtà.

La presenza scenica dell'attore si può paragonare all'energia e ciò che permette di esprimerla, di renderla visibile è il canale, cioè il corpo. Barba più volte richiama il concetto di energia dell'attore, etimologicamente significa "essere in azione, al lavoro".

L'attore attraverso il training fisico, sperimenta l'esperienza di essere corpo. Cambia la prospettiva: da un "posseggo un corpo" (*Korper*) a un "sono un corpo" (*Leib*): con un'idea unitaria di anima e corpo. Uno dei primi aspetti introdotti da Stanislavskij (che porterà poi all'estremo, quasi cancellando l'individualità dell'attore) e portati avanti in tutto il teatro del 900 e contemporaneo è il non recitare un ruolo, ma abitarlo, cioè imparare a "stare" in quello che si fa. L'attore non è colui che finge, quando recita egli agisce realmente, le sue azioni sono e devono essere sincere, come direbbe Copeau.

Il corpo è *hic et nunc*, Merleau-Ponty con la sua frase da fenomenologo divenuta famosa, diceva: «del mio corpo si può certo dire che esso non è altrove, ma non si può dire che sia qui o adesso, nel senso degli oggetti»; possiede infatti solo la dimensione temporale del presente.

Che valore assume il training del corpo per i sopracitati autori? Ricopre un valore fondamentale perché duplice e complesso. Se da una parte è la vera e propria scoperta ed esplicitazione dell'energia scenica e particolarità fisiche, dall'altra è vero e proprio apprendimento di una tecnica precisa con l'obiettivo di rendere l'attore capace di raggiungere la piena presenza scenica: «Il training (...) ha avuto un suo sviluppo. Si è iniziato dalla ripresa di esempi e di frammenti di esercizi, come dei patterns che l'attore deve imparare a padroneggiare, fino a trasformarsi in una capacità, da parte dell'attore, di modellare le proprie energie: per cui l'attore, in realtà, dopo qualche tempo — dipende dalle capacità individuali e dalla temperatura del processo — non esegue più gli esercizi che ha imparato, ma padroneggia qualcosa di più completo e profondo, quei principi cioè che rendono vivo il corpo sulla scena.» (Savarese, 1996, p. 249)

Orazio Costa, noto regista italiano allievo di Copeau, introduce il metodo mimico. Egli ritiene che ogni bambino abbia in sé un istinto mimico che esprime liberamente, ciò è fondamentale per il lavoro dell'attore perché l'atto mimico permette, secondo Costa, di produrre gesti, suoni, parole che si rifanno, sono riferibili all'oggetto mimato. Ciò porterebbe l'attore ad immedesimarsi, ad essere duttile per interpretare i vari personaggi, a riacquisire la creatività innata che è stata inibita durante l'educazione. Egli ha una missione quella di essere "prima uomini, poi attori" la formazione dell'attore è infatti finalizzata in ultima analisi a quella dell'uomo nella sua visione più olistica possibile. La forza della mimica è ciò che permette all'attore di essere non solo credibile agli occhi di noi spettatori, ma di vivere il ruolo. Il teatro nasce come espressione delle attese del pubblico, dal bisogno di recuperare e vivere valori nella comunità. Chiaro ormai è che non si considera il teatro come atto meramente estetico, ma richiama una conformazione sociale: «un incontro e un momento di confronto in cui il gruppo, coro, ri-conosce se stesso e ripensa, verifica, rinnova, vivifica i fondamenti sociali e spirituali della propria comunità» (Cascetta & Peja, 2003, p. 98)

Ciò è divenuto possibile grazie alla condivisione dello stesso spazio da parte di attore e spettatore: nel teatro Medioevale, la presenza di palchi, sipari, platee in pendenza determinava la separazione attore e spettatore, tale incontro non era l'obiettivo, lo spettatore era visto come destinatario passivo talvolta da intrattenere, talvolta da istruire. L'attenzione allo spettatore e il considerarlo parte integrante dell'evento teatrale è recente: Peter Brook considera lo spettatore una delle "corde" che l'attore deve "mantenere in equilibrio";

sbilanciarsi verso lo spettatore renderebbe il teatro un'esibizione, contrariamente il non prestarne attenzione renderebbe l'atto teatrale stesso quasi vano, debole, privo di senso: «solo grazie alla partecipazione e cooperazione attiva dello spettatore lo spettacolo teatrale può esistere» (Cascetta & Peja, 2003, p. 98) essi condividono un tempo e uno spazio comuni, lo spettatore non "attualizza" solo il testo, il significato, le emozioni, esso è corporeità viva.

Artaud, regista francese, propone nel 900 un teatro inteso come esperienza di vita capace di cambiare in profondità chi vi partecipa. Lo spettatore sarà colpito, dall'attore, nei nervi, si lascerà contagiare, egli vive e propone un'idea di spettatore attivo.

3.3. Il testo e il tempo

Come abbiamo in parte già accennato nel paragrafo precedente, il teatro per sussistere non ha bisogno di un testo. L'arte dell'happening si basa sulla esclusiva improvvisazione degli attori in modo spontaneo e creativo, ma è possibile riferirsi anche alla commedia dell'Arte che hanno fondato la loro professione inventando una scena a partire da scarne e risicate partiture e canovacci.

Tuttavia lavorare con un testo, significa lavorare con un contenuto dipendente dal percorso artistico, culturale e politico.

Lo studio del testo ha le sue origini nella semiotica. Tra i vari modelli presentati negli anni di una scienza sempre proficua, è interessante riprendere come essi sopravvivono spesso contemporaneamente.

Negli anni Cinquanta il focus è posto sul testo, considerato opera e il lettore è colui che decodifica il testo, ne consegue che il messaggio è totalmente comprensibile perché esso deve semplicemente essere compreso, ma esso ha in sé tutte la possibilità di essere compreso perché contiene un preciso scopo comunicativo; questo modello negli anni Settanta viene superato dalle semiotiche del testo che vanno a indagare come funziona un testo, non accettando quindi "la staticità e la fissità" del testo strutturalista, iniziano a mettere in crisi il lettore come decodificatore. Con l'approccio pragmatico, superati i due approcci, si punta l'attenzione sul contesto, l'attenzione sembra puntare all'interlocutore con il testo; egli diviene infatti co-costruttore, partner alla formazione del testo.

Luca Ronconi, noto regista italiano, ha più volte dichiarato la sua concezione del testo. Come prima annotazione egli suggerisce sia il testo a dover parlare, esso ha il primato e deve continuare a "lavorare", parlare, suscitare all'interno del lettore. Ci sono innumerevoli possibilità di vedere uno stesso testo, innumerevoli modi di interpretazione che lo spettatore può dare, di più, leggendo un testo è necessario secondo il regista "restituire tutto quello che l'autore ha cercato di togliere": leggere tra le righe, atto illocutorio. Nel teatro greco, il testo parlava nel senso che trasmetteva la cultura: era il testo a parlare. L'aedo è un proto-attore che interpreta ed esplica il testo verbalmente. Testo è l'elemento verbale e Barba per il livello testuale introduce una definizione interessante, quella di "testo performativo" (Barba, 1993, p. 226) «il testo dell'evento teatrale è il risultato della composizione di segni e di azioni che si manifesta nella relazione fra le presenze corporee dell'attore e dello spettatore» (Cascetta & Peja, 2003, p. 54).

Un testo drammaturgico è sempre corredato da simboli, etimologicamente "mettere insieme", è un mezzo trasversale a molti registi, il lituano regista teatrale Eimuntas Nekrošius ne è un po' l'emblema, egli rileggendo

attraverso un simbolo, un'immagine, un'allegoria il testo conferisce una poeticità particolare alle sue drammaturgie. Cascetta e Peja (2003) enunciano diversi tipi di tempo riscontrabili nelle drammaturgie.

Il tempo dell'enunciazione (o tempo interno) è la durata misurabile, esso è vissuto come "veglia rituale". Oggi a teatro variano molto i tempi; si va dalle sperimentazione prolungare per varie ore di Ronconi ad esempio, con una motivazione che rimanda alla rottura con il "tempo" presente e di contrapposizione con la rapidità percettiva dei media o del "disimpegno del dopocena", a spettacoli che durano un'ora e mezza massimo con intenzioni ben precise; essere cioè coerenti con l'abitudine percettiva della vita moderna, quindi con una brevità dirompente e "la ricerca di una maggiore concentrazione e tensione possibile" (Odin, Grotowski), il tempo delle prove, «solo un tempo dilatato di preparazione può aumentare le potenzialità di ogni attore, cercare di penetrare il più possibile il senso del testo, curare ogni aspetto della scena, approfondire il lavoro di sé» (Cascetta & Peja, 2003, p. 86).

Caso particolare cui è interessante porre un cenno è ancora una volta il teatro dell'Odin, per Barba il testo a teatro è un intreccio di azioni al lavoro, in questo metodo costituisce testo dello spettacolo «l'insieme degli elementi così come nel testo scritto materiali testuali sono le parole, frasi, spazi, disposizioni grafiche e paragrafi che compongono l'integralità oggettiva del testo. Materiali testuali sono dunque il corpo degli attori, ciò che gli attori fanno (movimenti, gesti, sguardi, emissioni di suono e parola), gli oggetti, le luci, i costumi, i suoni, i rumori, il tipo di suolo, la distanza tra attori e pubblico, il tipo di sala, il tipo di illuminazione (diffusa in sala o concentrata sulla scena), l'ambiente circostante (sala, piazza o strada urbana, spazio immerso nella natura, edificio abbandonato, fabbrica, porto, edificio storico ...), le posizioni e la disposizione nello spazio di oggetti e attori, ovvero tutto ciò che fa parte dello specifico insieme di condizioni materiali dello spettacolo ed è empiricamente percepibile come presente in scena.» (Pellerey, 2023, p. 222). Il testo è, nel senso letterale, ciò che accade in scena, in quel dato momento e in un preciso tempo, ed è questo carattere empirico ed oggettivo che lo rende esaminabile dallo spettatore a livello interpretativo.

Appare così evidente come il testo di uno spettacolo sia composto dagli atti e dalle azioni di cui è formata la sequenza di scene, lo spettacolo stesso trova il suo senso e il suo valore nei singoli atti di cooperazione che interpretano e coordinano i momenti e i personaggi della narrazione.

3.4. Il teatro "digitale"

«Il teatro non c'è stato sempre, ma si è sempre rigenerato, quasi, perché nel nuovo millennio la dilatazione performativa e l'evaporazione spettacolare ha confuso insieme il suo trionfo e il suo collasso. Insomma, prima che arrivasse l'ora o l'era dell'attuale pandemia, il teatro non era ancora morto ma già "non si sentiva troppo bene". Non lui, ma non lo sentiva troppo e bene un pubblico non più suo, ma di tutti gli infiniti teatri o mercati dei beni culturali e dei modi spettacolari possibili». (Giacché, 2020, p. 53) La posizione dell'autore rispetto al teatro è ormai divenuta famosa, cosa ne è stato del teatro in pandemia quando è rimasto costretto a migrare al digitale?

Durante l'emergenza pandemica, con la chiusura dei teatri e l'impossibilità di incontri in presenza, il mondo teatrale ha cercato di adattarsi creando nuove forme espressive. Ha fatto affidamento sulla diffusione della multimedialità, che è diventata un'importante e necessaria risorsa per la sopravvivenza delle arti performative durante la primavera del 2020, quando altre opzioni erano limitate.

Allo stesso si tratterà di compiere il medesimo processo per la didattica. Possiamo, in questo frangente avanzare alcune riflessioni.

Da un lato c'è il discorso ricamato attorno alla figura dello spettatore che Spregelburd (2020) definisce come un «porcellino d'india in overdose di esperienze sul tempo delle narrazioni» (Ibi, p. 14), riferendosi alle ore trascorse a fagocitare episodi di serie TV e di fiction, e, accanto, indistintamente, anche di "microteatro".

Dall'altra vi è tutta la corrente che pone lo spettacolo e la fruizione dello stesso nel digitale. Lo streaming teatrale si è sviluppato in due modi distinti: da un lato, sono stati trasmessi spettacoli in diretta (live), offrendo una sensazione di contemporaneità tra azione teatrale e emozione nello spettatore, dall'altra sono state condotte condivisioni di visione con un vasto pubblico, ognuno da casa propria, ma idealmente riunito insieme, poco dissimile da quello che avviene per lo streaming televisivo; gli spettacoli erano *on demand*, permettendo a ciascun individuo di guardare uno spettacolo in modo individuale, in qualsiasi momento della giornata preferisca. Tale scelta ha comportato una forma maggiore separazione tra attori e spettatori, sia nello spazio che spesso anche nel tempo.

Tuttavia, questo nuovo teatro mediato attraverso una o più telecamere, alcune delle quali molto avanzate che consentono allo spettatore di controllare il suo punto di vista quasi come se fosse presente fisicamente in teatro (Apostolo, 2021), e altre con un punto di vista fisso. Questa caratteristica distintiva del teatro tradizionale, in cui lo spettatore è libero di scegliere il proprio punto di vista e può spostare il suo sguardo in modo autonomo, si trova ora mediata dalle telecamere.

Ciò solleva interrogativi sul concetto stesso di teatro in questo contesto. Quando le telecamere fungono da intermediari nel punto di vista dello spettatore, il teatro sembra trasformarsi (nuovamente) in televisione, o meglio, in teleteatro, come accadeva negli anni Cinquanta e Sessanta? Inoltre, possiamo ancora parlare di teatro quando performer e spettatore non condividono lo stesso momento e luogo, e il loro rapporto è mediato da un mezzo digitale? Queste sono questioni complesse che sollevano riflessioni sulla natura dell'esperienza teatrale in un contesto sempre più digitalizzato.

È necessario sottolineare come, la relazione fra teatro e media si colloca nel dominio di pensiero che si occupa di mediatizzazione (Schultz, 2004; Krotz, 2007) e rimane l'oggetto di studio degli attuali performance studies (Monteverdi, 2011; Borelli & Savarese, 2004; Salter, 2010). L'aspetto da sottolineare che questi studi portano avanti è l'aver posto accento sul fatto che il teatro abbia in sé la capacità di poter includere i linguaggi della multimedialità, ma anche di rappresentare un riferimento imprescindibile per le altre pratiche mediali (Gemini, 2003).

In terzo luogo, invece, si staglia, nel panorama scientifico, la volontà di chiedersi cosa diventi il teatro online. Allo stesso tempo è necessario chiedersi se si sia trattato di teatro, a tal proposito sempre Giacchè afferma: «è vero, si può dare spettacolo a distanza o in videoconferenza, ma non si può fare teatro: la tentazione o la

seduzione del nuovo che avanza può essere una sfida interessante ma non si chiama teatro; cambiamogli nome» (Giacché, 2020, p. 54).

Altra è la posizione di chi sostiene (Sofia, 2020) che condurre esperienze teatrali dopo l'emergenza da Covid-19, possa diventare uno «strumento per ritessere quelle maglie di aggregazione sociale che sono state così terribilmente martoriate dalla pandemia» (p. 87).

4. Per una declinazione didattica

Abbiamo fin qui ricostruito brevemente il concetto volutamente più ampio del termine performativo, questo ci ha permesso di porre chiarezza sulla genesi (mondo filosofico) e sulle declinazioni che ha assunto in alcuni contesti più canonici (arti sceniche), senza osservare gli elementi che compongono la performatività, già a questo primo livello di indagine è possibile provare a tracciare alcune linee che ci permettono di declinarlo nella pratica didattica per costruire i temi che ci consentiranno di approcciare il paradigma al digitale.

Quanto delineato ci permette di poter affermare che la didattica non è accostabile al teatro meramente per la tecnica attoriale o di trasmettere il contenuto, lo è per un aspetto profondo. Abbracciamo il dibattito scientifico da una diversa angolatura (Rivoltella P. C., 2012; 2017; 2021a; Carlomagno, 2020) che vede la performatività non solo come un mezzo, ma come un costrutto che permette il divenire dell'azione didattica, in cui agiscono in modo contemporaneo e simultaneo gli agenti protagonisti: studenti e docenti.

In primo luogo, la riflessione di Austin sui performativi è applicabile con successo al linguaggio dell'insegnante: guadagno dato da una maggiore comprensione del funzionamento stesso della parola didattica come vera e propria "azione". Il performativo è un dire che è un fare. Dunque analizzare il linguaggio del docente alla luce del performativo perlocutorio, significa cogliere nella parola culturale e rituale, l'attuarsi del docente come *esito felice* del momento didattico in cui tale parola viene espressa. Dire e fare, didattica e vissuto, si incontrano inscindibilmente nell'azione rituale e nel suo profondo linguaggio. In altre parole. Performer e spettatore, insegnante e studente, co-costruiscono interattivamente l'azione negoziandola pragmaticamente nel suo svolgimento e il senso della pratica non è mai del tutto definito proprio perché si trasforma continuamente. Tuttavia, se dire e fare, didattica e vissuto si incontrano inscindibilmente nell'azione rituale e nel suo profondo linguaggio, sorge una legittima domanda: quale linguaggio? Questo è il primo problema da rilevare nell'accostarsi ad affrontare il discorso sul linguaggio performativo nella pratica didattica. Si tratterebbe di definire lo statuto epistemologico del linguaggio didattico, capire se quello della didattica sia un linguaggio particolare, specifico o ordinario, se ha delle caratteristiche particolari che lo distinguono da quello quotidiano, come lingua, culturale o rituale. Aprirebbe a nuove piste di indagine, estremamente interessanti, che ci riserviamo di percorrere in altri luoghi. In questo contesto, ciò che ci interessa porre a tema è la questione del performativo: se il performativo è la dimensione fondamentale su cui si distende il linguaggio didattico e il perlocutorio è l'obiettivo principale di tale forma di linguaggio, allora creare competenze performative significa portare sempre maggiore efficacia alla didattica stessa.

Il pensiero del filosofo Ludwig Wittgenstein ci pare essere fondamentale per il contesto didattico. Egli ha sottolineato l'importanza del contesto nell'interpretazione del significato delle parole.

«Il significato di una parola è il suo uso nel linguaggio, e il suo uso nel linguaggio è il suo uso nella vita» (Wittgenstein, 1953, p. 1). Questo principio può essere applicato alla didattica per aiutare gli insegnanti a creare esperienze significative per gli studenti, in modo che possano situare l'apprendimento, e allo stesso tempo: «Non c'è niente di più che imparare attraverso la pratica» (Wittgenstein, 1953, p. 205). Questo può essere applicato alla didattica per aiutare gli insegnanti a fornire agli studenti opportunità di pratica significative e frequenti, in modo che possano acquisire le competenze e le conoscenze necessarie.

Inoltre, Wittgenstein ha sviluppato il concetto di "gioco del linguaggio" per descrivere come il linguaggio è usato in contesti sociali. Come ha scritto: «Il linguaggio è un gioco con le parole» (Wittgenstein, 1953, p. 7). Questo può essere applicato alla didattica per aiutare gli insegnanti a creare situazioni di gioco del linguaggio in cui gli studenti possono sperimentare e imparare il linguaggio in un contesto sociale e interattivo.

All'insegnamento e al teatro sottendono tre livelli comunicativi. Il primo è definito sintattico e si interessa della trasmissione di un concetto: non è necessariamente un aspetto cognitivo, ma un'azione, un messaggio o un gesto che viene trasferito. A questo si aggiunge un aspetto semantico, che chiede di comprendere il testo e il senso, ma necessita, per sua natura, di andare oltre. Il livello pragmatico della comunicazione mira all'azione, al cambiamento e alla trasformazione: in termini pedagogici diremmo che è finalizzato all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1987), concetto non lontano dal "bios scenico" che Barba (1993, p. 163) elabora per descrivere la costruzione di relazioni e significati grazie all'azione dell'attore.

Una delle interessanti conseguenze che il concetto di performativo, così inteso dalle arti sceniche, ha è "destabilizzare lo schema concettuale dicotomico" (Kramer, 2001, p. 56, in Ficher-Lichte, 2014), ossia consente di smussare la polarizzazione di coppie concettuali dicotomiche: soggetto/oggetto o significato/significante assumono movimento, oscillazione (Fischer-Lichte, 2014). E così in classe, le coppie non sono più dicotomiche, ma poste in un continuum tra il polo efficacia e intrattenimento.

Si può dire, perciò, che la didattica non neghi il rito, è rito essa stessa. Questo non significa che non abbia una spiccata componente "comica" o "ludica"; in quanto non ha per fine l'intrattenimento, ma sortisce anzitutto un'efficacia rituale. È proprio quello che in didattica viene chiamata comunicazione partecipativa (Rivoltella & Rossi, Il nuovo agire didattico, 2022) che nel teatro ci conduce alla comprensione che, una volta usciti, dal teatro non siamo più gli stessi. Grazie all'esperienza diretta della scena, il nostro cervello plastico ci permette non solo di assistere, ma anche di vivere la scena come se fosse un rito. Il teatro è, secondo Pier Paolo Pasolini, "in ogni caso, in ogni tempo e in ogni luogo, un rito". Questo perché come ogni rito, anche il teatro è composto da segni e formule condivisi e ripetuti. Per questo, i gesti teatrali e formativi diventano dei riti se sono ben impostati e condivisi.

Proseguendo con la riflessione, è possibile ritrovare un elemento di performatività didattica nel mutamento della prospettiva: come per gli studi sul teatro, l'oggetto di studio non è colui che percepisce, così per la didattica performativa l'oggetto di studio diventa la relazione che avviene nell'atto di fare lezione. Il concetto di liminale può essere inteso come quello spazio di apprendimento critico e di transizione per gli studenti, quella fase di *tatonnement*, cara a Freinet, di quando è necessario affrontare nuovi argomenti. Questi momenti di transizione possono essere visti come situazioni liminali in cui gli studenti devono rompere con le loro conoscenze precedenti e affrontare nuovi contenuti e sfide. Allo stesso tempo, il liminoide, d'altra

parte, può essere considerato come una fase intermedia in cui gli studenti si trovano in una situazione di ambiguità e di apprendimento non strutturato. Questo può accadere, ad esempio, quando gli studenti si stanno familiarizzando con nuovi argomenti e devono ancora acquisire una comprensione completa e organizzata della materia. Durante questa fase liminoide, gli studenti possono sperimentare un'ambiguità, ma anche una grande opportunità per esplorare, sperimentare e costruire nuove conoscenze.

Perché i neuroni specchio sono importanti per il processo formativo? Grazie alla loro natura consentono di mettere in relazione le menti di chi sta insegnando, narrando, con quelle di chi ascolta: tale processo è alla base di ogni apprendimento in ottica enattiva.

Lo spettatore non solo entra nella stessa "area semantica" dell'attore e ne condivide le grammatiche, ma svolge una simulazione incarnata: ne riconosce lo scopo, la motivazione per cui sta agendo, ne coglie l'intenzione e la fa sua entrando nel processo di co-costruzione della conoscenza. In didattica, si parla lo stesso linguaggio, i soggetti parte di un evento che co-creano insieme.

La scoperta dei neuroni specchio pone l'accento anche sul concetto di intenzione. A tale proposito interessante richiamare, un esperimento di Stanislavskij descritto ne *Il lavoro dell'attore su se stesso*: l'attrice è chiamata a ricercare una spilla su una tenda, nella prima performance ella si dimena per cercarla, ma a detta del regista manca qualcosa che nella seconda prova appare magicamente: lo scopo. «[Nella prima scena] volevi solo soffrire per il gusto di soffrire. La seconda volta invece hai cercato veramente.» (Stanislavskij, 1863, p. 44)

Si nota come il regista russo ponga il fulcro nello scopo, l'intenzione dell'azione, questo determina la differenza tra un esibizionismo teatrale e l'azione credibile. Quest'ultima osservazione permette di approfondire ulteriormente il discorso: la performatività della didattica non è sinonimo di una mera recitazione del docente, non una semplice performance fine a se stessa, non è una didattica della finzione, ma ciò che si poggia sulla realtà: «la finzione del teatro ha luogo soprattutto grazie al mondo reale delle relazioni» (Bernardi, 1996, p. 150).

L'obiettivo della pratica scenica, infatti, non è l'imitazione, ma l'azione efficace che può considerarsi tale se motivata, consapevole e diretta ad uno scopo preciso. Perché il miracolo del teatro si manifesti, l'azione deve essere compiuta con intenzione, unico elemento cardine per la definizione di uno "spazio d'azione condiviso" che, in termini neurobiologici, significa la sua capacità di stimolare in concomitanza il programma motorio dell'attore e dello spettatore.

Sulla scia dell'importanza dello scopo, si richiama il fatto che un'azione con l'obiettivo concreto, ha in sé un "passaggio di energia" incarnato nel corpo dell'attore, come viene chiamata dagli attori dell'Odin; questo meraviglioso passaggio è ciò che la neuroscienza oggi identifica come l'attivazione di una catena di atti motori, anche nello spettatore, che lo porta a una serie di reazioni agli stimoli, come gli esperimenti soprariportati dimostrano.

L'aula diventa uno spazio di scambio tra studente e docenti, dove entrambi si trasformano attraverso l'interazione. Il corpo enattivo gioca un ruolo attivo nella conoscenza, non è semplicemente un canale o un mezzo, ma si basa sulla cognizione incarnata, in cui il mondo ci coinvolge come agenti attivi: il corpo è un elemento chiave nella costruzione della conoscenza. L'aula diventa, infatti, uno spazio di interscambio tra i

due soggetti, non solo: “essi si trasformano nell’interazione”. (Rossi P. G., 2011, p. 22). Attualmente, la ricerca pedagogica sostiene una visione olistica e complessa del corpo come elemento centrale dell’interazione con l’ambiente nell’evento didattico. Questa prospettiva biopsicosociale del corpo permette di considerare la relazione tra insegnante e studente come fondamentale per l’apprendimento. Gli studi sull’enattivismo confermano che la conoscenza e l’apprendimento non sono predeterminati, ma si costruiscono attraverso l’interazione tra azione, ambiente e soggetto.

In questo contesto, l’accoppiamento strutturale tra insegnante e studente si manifesta come generativo di uno spazio percettivo inesplorato, dove il corpo in azione diviene il tramite per la costruzione del significato. La teoria dei neuroni specchio, inoltre, spiega come sia possibile la sintonizzazione mentale grazie al corpo, che permette di vivere esperienze mimetiche insieme all’altro.

Nell’esperienza didattica, questo meccanismo consente di postulare il paradigma della performatività, dove l’evento teatrale si costruisce sull’azione incarnata tra docente e studente, generando una serie di microreazioni percepite sulla scena. In questo modo, il corpo non è semplicemente un trasmettitore, ma diviene un elemento centrale dell’azione didattica.

Per quanto riguarda la didattica performativa, essa si basa sull’idea che l’apprendimento avvenga attraverso l’azione e l’esperienza diretta, anziché solo attraverso la trasmissione di informazioni. In questo tipo di didattica, l’attenzione è rivolta alla costruzione di relazioni tra gli studenti e tra gli studenti e il docente, attraverso l’interazione, la collaborazione e l’esperienza concreta. La didattica performativa prevede l’utilizzo di tecniche e strumenti che favoriscono l’azione e la partecipazione attiva degli studenti, come ad esempio il teatro, il gioco di ruolo, il laboratorio e la simulazione.

L’*embodied cognition*, ovvero la prospettiva che l’esperienza corporea sia intrinsecamente legata alla mente e alla cognizione, ha importanti implicazioni per la didattica. Questa prospettiva sostiene che la conoscenza non è solo immagazzinata nella mente, ma è anche *embodied* nella relazione tra il corpo e l’ambiente, è un approccio alla comprensione delle capacità cognitive che sostiene che la mente e il corpo siano integrati e che l’esperienza fisica influenzi la percezione, la memoria e la comprensione del mondo. Questo approccio si oppone alla tradizionale visione della mente come un’entità astratta che opera indipendentemente dal corpo.

Considerare gli elementi che compongono un atto performativo a teatro, significa costruire un design drammaturgico capace di modulare i vari soggetti protagonisti. Lo spazio formativo assurge due funzioni, se da una parte è spazio geometrico come l’aspetto fisico d’aula in cui si svolge l’azione didattica, dall’altro è spazio performativo perché caratterizzato da una dinamicità capace di mettere in scena; il termine *setting* significa “mettere in scena” e indica un contenitore intenzionalmente organizzato per permettere una rappresentazione, un’azione, una visione. Esso, come lo spazio teatrale, è finalizzato al coinvolgimento e mobilitazione della persona, mente e corpo, psiche e spirito. Ad un’attenta riflessione, possiamo osservare come le funzioni del *setting* si rifanno alle osservazioni che Grotowski e Barba portano avanti dello spazio teatrale come rappresentazione, esso infatti deve dare forma, senso, alla relazione, cioè rappresenta quel momento in cui il soggetto attraverso un processo che gli permette di uscire da sé “per tornare a sé in modo diverso”. (Ibi, p. 79), un’organizzazione narrativa senza la quale perderebbe il senso. Lo spazio dell’aula deve

essere abitato, non può esaurire il processo complesso della formazione e del teatro: l'aula di formazione è ciò che Barba chiama "rappresentazione organizzata" (Barba, 1993, p. 23).

Maria Montessori, nel suo saggio *L'autoeducazione*, ha elencato con precisione elementi riconducibili all'aspetto drammaturgico. I suoi spunti sono contestualizzati per il suo lavoro di maestra e direttrice nella scuola ortofrenica, ma trasversali ai docenti: «Il maestro [...] dovrebbe avere una voce limpida, modulata, un potente sguardo, energico il gesto ed espressiva la mimica del volto. Cose che in gran parte possono acquisirsi studiando mimica e la declamazione». (2000, p. 672). Tre sono gli aspetti su cui la pedagoga pone attenzione: la voce, il gesto e lo sguardo, in coerenza con gli elementi drammaturgici.

Sulla trama lasciata da Aristotele parlare non è solo "dire un testo", parlando si produce un'attività che dà sfogo a eventi immaginativi e intellettuali. Parlare fa riferimento sia al corpo che al codice, essa è capace di condensare la soggettività della prima dimensione (il corpo), all'oggettività della seconda (il codice): la forma di comunicazione tra individui per eccellenza. La dimensione di relazionalità nella platea è ciò che può essere denominata come comunità costituita su un insieme di competenze condivise, un sapere scambiabile, una storia comune", in formazione ciò è forse ancor più che nel teatro evidente. La formazione presuppone per definizione l'altro come interlocutore attivo, nell'ottica dell'apprendere per cambiare".

La performance dell'insegnante è quindi dettata dalla logica del testo, la gestualità, il tono della voce e il movimento sono espressione del testo: è grazie al testo che il formatore può sottolineare con la voce gli aspetti fondamentali, si potrebbe dire che il testo "ispira" il docente.

Così come l'attore ha una parte definita o un canovaccio al quale aderire come nella commedia dell'arte, così il docente pone attenzione al lavoro di progettazione, di regia della didattica che non si può trascendere, la fase che meglio raccorda tutti gli ingredienti necessari alla realizzazione di un processo di apprendimento. Pro-gettare è il tempo del pensare, motore dell'agire educativo e analisi delle esigenze formative, contesto organizzativo, bisogni dell'apprendimento, metodologie didattiche da utilizzare, scelte sui contenuti, determinare i piani, le griglie per il monitoraggio e la valutazione. Per dirla con la famosa citazione di Bruno Murari: «Tutto diventa facile quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema [...] la conoscenza del metodo progettuale, del come si fa a fare o a conoscere le cose, è un valore liberatorio: è un fai da te te stesso»

L'ora di lezione non era solo un tempo trascorso per una comunicazione di contenuti fino a quel momento ignoti, non è informativa, ma performativa: una comunicazione che produce fatti e cambia la vita.

L'esperienza performativa sottolinea l'importanza dell'azione e dell'esperienza diretta nell'apprendimento, che pone l'accento sull'interazione, la collaborazione e la co-costruzione della conoscenza tra docenti e studenti.

Erika Ficher-Lichte (2014) definisce gli eventi performativi come non referenziali, esattamente come lo è la scuola. Un evento sarebbe referenziale se rappresentasse una realtà, ma è performativo proprio perché non rappresenta, ma favorisce la costruzione di una identità, nel caso della scuola, si tratta dell'identità dello studente.

In secondo luogo, un evento performativo è drammatico, non inteso come l'antitesi di commedia, ma nel

senso di dramma cioè azione. In classe il corpo si muove perché c'è sempre la materializzazione della possibilità.

Il terzo aspetto riguarda la festività e si indica la dimensione rituale con un aspetto partecipativo della comunicazione. La festa ha il senso rituale di una sospensione dell'ordinario. Il tempo feriale è ordinario, di routine; al contrario si sospende spazio e tempo. La scuola diventa un'occasione di festa nel momento in cui avviene questo. Ultima caratteristica: gli eventi performativi sono vissuti, nella maniera in cui ne è protagonista; si co-esperisce una situazione, il destinatario prova un contagio interiore e da co-esperienza di ciò che sta accadendo: Il teatro è un luogo in cui si "va a vivere", come direbbe Barba.

Un'ultima interessante nota ci sembra emergere da quanto siamo andati delineando analizzando gli elementi che compongono la creazione di un evento performativo. Se la didattica è una composizione di più elementi che, grazie alla loro presenza, al loro dialogo e interconnessione creano un momento, significa poter andare oltre visioni pedagogiche categorizzate, in favore di una visione più integrata dell'evento didattico stesso. Se l'attenzione fosse posta solamente sullo spettatore, in classe lo studente, saremmo nel ramo dell'attivismo pedagogico (Dewey, 1949), che si interroga sulla centralità del discente a discapito sia del sapere, sia del docente. Prende le distanze anche da una didattica istruzionista, basata sull'informazione; il modello teatrale sarebbe il "vecchio teatro" che non considera lo spettatore come soggetto attivo e co-partecipe della scena, ma come un soggetto da intrattenere o indurre in lui emozioni. Parlare di didattica come di teatro sembra portare con sé una complessità capace di restituire valore alla scuola. Non c'è un elemento che ha una priorità, ma ci sono ingredienti che tessono una trama di significati capace di autocrearsi proprio perché co-presenti i soggetti protagonisti.

Appare chiaro come introdurre il paradigma performativo non è sinonimo del paradigma funzionalista che si domanda se l'apprendimento sia efficace, sulla scorta di una performance del docente e dello studente. Affermare che la didattica sia teatro e scorgerne i riflessi del performativo, significa osservare quegli elementi che ne caratterizzano la complessità capace di creare un evento vissuto e trasformativo per i partecipanti, studenti e docenti.

Ad un secondo livello, invece, grazie alle prospettive della fenomenologia e della neuroscienza introdotte in questo capitolo, possiamo azzardare una riflessione che consentirebbe di radicare l'approccio performativo in ogni tipo di didattica. Se le linee teoriche introdotte da Merleau-Ponty e da Gallese sono considerate come descrittive dell'umano, allora un approccio didattico finalizzato all'apprendimento che non pone la corporeità come punto di partenza, non può sussistere. Si modifica l'idea di discente: non può essere considerato come un oggetto in cui porre informazioni, ma deve essere concettualizzato come un *soggetto fenomenologico* che prima ancora di qualsiasi riflessione sintetica a posteriori, interagisce dinamicamente con il mondo perché è "corpo-vivo", parlare di performatività, quindi di corporeità, si tratta di radicare un nuovo modo di insegnare e apprendere che non vede solo l'utilizzo di tecniche, ma richiede al docente di ripensare alla propria idea di studente.

Capitolo 2 - LA REVISIONE SISTEMATICA DELLA LETTERATURA

«Fare teatro vuol dire praticare un'attività in cerca di senso. Preso a sé, il teatro si rivela un residuo archeologico. Tuttavia in questo residuo archeologico, che ha perso la sua utilità immediata, vengono iniettati valori di volta in volta diversi. Possiamo adottare quelli dello spirito del tempo e della cultura in cui viviamo. Possiamo invece cercarvi i nostri valori»
(Barba, 1993)

Alla luce del contesto teorico che siamo andati ricostruendo nel primo capitolo, impostando un linguaggio condiviso sul significato del termine performativo assunto nel presente lavoro, abbiamo formulato una domanda di ricerca che ci consenta di declinare il paradigma della performatività anche nella didattica online. È ancora possibile definire performativo l'insegnamento online? Continua a sussistere la stessa valenza tra teatro e didattica? In altre parole: sarà ancora possibile adottare la categoria teatrale propria di Pradier (1984) quale "arte della vita" se l'ambiente è il digitale?

In merito al binomio performativo e digitale, vi è un ampio dibattito in letteratura teatrale accompagnato e supportato da diversi esperimenti (Zardi, 2018). Un interessante studio è stato condotto in un ambiente diverso dal contesto del palco, ovvero all'interno di uno scanner per la risonanza magnetica, in cui i soggetti indossavano visori speciali per guardare video di movimenti di danza. Questa situazione solleva il concetto di presenza del ballerino che non è presente fisicamente sulla scena, ma viene visto attraverso uno schermo. Sebbene si tratti di una presenza molto diversa, è possibile creare un legame emotivo con lo spettatore attraverso il suo cervello. Nonostante la sua assenza fisica, il corpo è ancora visibile. Qualche anno prima, Époque e Poulin (2011) sottolineavano come la presenza di un attore o di un danzatore sullo schermo sia chiaramente di natura differente rispetto a quella di un interprete che si esibisce fisicamente sulla scena. Tuttavia, nonostante questa differenza, l'esperienza che ne deriva per lo spettatore è concreta, sensibile e reale. Di fronte all'immagine analogica degli interpreti, il cervello dello spettatore crea immediatamente un legame emozionale che gli permette di riconoscere empaticamente ciò che sta guardando.

Dal punto di vista didattico, tali esperimenti non sono mai stati verificati. Ma se assumiamo la tesi di partenza del lavoro, ossia che la didattica sia teatro e viceversa (Rivoltella, 2020), è facile poter trasporre il meccanismo. Non è l'assenza del corpo che impedisce la realizzazione dell'evento; allo stesso modo che nell'esperimento esposto, anche il cervello dello studente può creare un legame con il docente.

Per provare a dare una risposta, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura (Torres-Carrión, González-González, Aciar, & Rodríguez-Morales, 2018) con la volontà di ricostruire e strutturare linee che ci permettessero di tracciare confini interdisciplinari a partire da alcune parole chiave che nascono in diversi ambiti disciplinari come quello neuroscientifico o filosofico, ma che si sono prestate ad altri ambiti di ricerca, come il teatro e la didattica.

1. La revisione sistematica della letteratura: il protocollo di ricerca

Per svolgere la revisione della letteratura si è scelto di adottare la metodologia PRISMA che, pur essendo stata concepita principalmente per la revisione sistematica di studi inerenti all'ambito sanitario, a partire dal 2009 si è ampiamente attestata all'interno dell'intera comunità scientifica per la sua affidabilità; in particolare, faremo riferimento ad una specifica estensione, utilizzata per le scoping review, vale a dire PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018). Seguendo questa metodologia il lavoro è stato svolto in tre fasi:

- nella prima è stato definito un protocollo e l'organizzazione della revisione;
- una volta assunto il protocollo, nella seconda fase è stata svolta l'analisi prima degli abstract, poi dei testi selezionati;
- nell'ultima fase è stata condotta l'analisi dei risultati e la discussione degli stessi.

La ricerca è stata condotta utilizzando due diversi database: Scopus e Web of Science. La scelta dei database è motivata da una logica precisa: essi rappresentano i database internazionali in cui è possibile ritrovare un vasto numero di pubblicazioni delle Scienze Sociali. Nei motori di ricerca considerati, il campo è stato limitato a titolo, abstract e parole chiave delle pubblicazioni selezionate dai database privilegiando i contributi accessibili in modo open. Coerentemente con l'intenzione di svolgere un affondo sulla situazione della didattica nel dibattito scientifico, la scelta è stata quella di utilizzare parole chiave inglesi e di selezionare tutti i risultati.

Nella ricerca sono stati selezionati i contributi degli ultimi dieci anni (dal 2013 al 2023), tenendo conto che proprio nell'intorno rappresentato da questo intervallo di tempo è fiorente la didattica online in modalità sincrona¹³. La revisione è stata svolta in due momenti specifici. L'iniziale revisione sistematica svolta tra febbraio 2021 e settembre dello stesso anno è stata pubblicata sulla Rivista di Ricerca e Didattica Digitale di StudiumEditore di Università eCampus¹⁴. Questo primo e iniziale lavoro ha visto una seconda versione e aggiornamento che trova spazio in questo capitolo; la motivazione di prevedere una seconda versione è duplice. Se da una parte alcune scelte metodologiche non ci sembrano, a distanza di tre anni, funzionali ai fini della domanda di ricerca, dall'altra era evidente come collocare la revisione nell'anno 2020/2021, significava precludere una buona parte di letteratura legata alla pandemia di Covid-19 che ha visto la didattica online come oggetto dibattuto. In questi paragrafi verrà presentata, quindi, la seconda revisione apportando, laddove ci sembra opportuno, alcuni riferimenti e aggiustamenti ai dati e alle scelte della prima versione.

Le parole chiave, definibili alla luce della letteratura classica che siamo andati ricostruendo nel Capitolo 1, sono state messe in relazione con le parole dell'educativo, per tentare di lavorare sempre in ottica interdisciplinare anche durante la ricerca e costruzione della stringa contenente le parole chiave "performativity", e "learning" o "teaching online". Considerata la tematica, il corpus interdisciplinare di

¹³ L'ampia letteratura precedente si posiziona sul versante dell'eLearning e della comunicazione CNC che non è oggetto della nostra tesi.

¹⁴ Al Link è possibile prendere visione dell'articolo completo.
https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3753606/265429/Marzulli%26Lucchini_2022.pdf

pubblicazioni disponibili e gli studi epistemologici, non abbiamo limitato la nostra analisi ad aree e afferenze specifiche di pubblicazioni, sia per non limitarci a lavori prettamente affini alle discipline delle Scienze della Formazione, sia per mantenerci in coerenza con lo sguardo ampio con cui è trattato il tema del performativo. Sono stati elaborati alcuni criteri di esclusione relativamente alla scelta di campo della nostra ricerca; quindi, non saranno presi in esame tutti quegli studi che, dopo una prima lettura dell'abstract, sono emersi come non correlati all'obiettivo della nostra analisi o non rispettassero i criteri di inclusione.

Nello specifico, non sono stati presi in esame quei lavori afferenti alla Teoria della mente che indagano il rapporto uomo/robot e gli articoli incentrati sulla teoria della pratica teatrale (didattica del teatro), questi articoli che considerano il teatro come mediatore analogico (Damiano, 1999).

Riportiamo di seguito le stringhe di ricerca utilizzata nei due database scelti che correlano parole chiave della ricerca accompagnate dalla numerosità di articoli che ha prodotto la ricerca nel database Scopus:

Stringa di codice utilizzata	Numerosità articoli in Scopus
TITLE-ABS-KEY (performativity AND teaching AND online OR learning AND online)	10 contributi
TITLE-ABS-KEY ("embodied cognition" AND learning AND online)	24 contributi
TITLE-ABS-KEY (mirroring AND teaching AND online)	11 contributi
TITLE-ABS-KEY (body AND "teaching online")	18 contributi

Tabella 2: Numerosità articoli suddivisi per le stringhe di codice utilizzate nel motore di ricerca Scopus

La fase di identificazione ha consentito di raccogliere inizialmente 63 contributi in Scopus (i dettagli relativamente alla quantità per ogni stringa sono riportati in **Tabella 2**). Nella fase di screening, sono stati selezionati i contributi secondo il criterio di accessibilità, vale a dire sono stati esclusi tutti i record che non sono risultati completamente disponibili in Open Access (n=39). A riguardo dei criteri di eleggibilità, sono stati presi in considerazione gli articoli su riviste (indicizzati e non indicizzati), includendo sia i volumi messi a disposizione interamente in modalità Open Access (n=20), sia i saggi in volume (n=1) sia i singoli contributi presenti in Book of Abstracts (n=1). Complessivamente il processo di identificazione ha consentito di raccogliere 22 articoli ritrovati in Scopus.

La ricerca, con le stesse stringhe di analisi, è stata svolta anche su un secondo motore di ricerca, Web of Science. Ripercorriamo gli stessi passaggi con la **Tabella 3**.

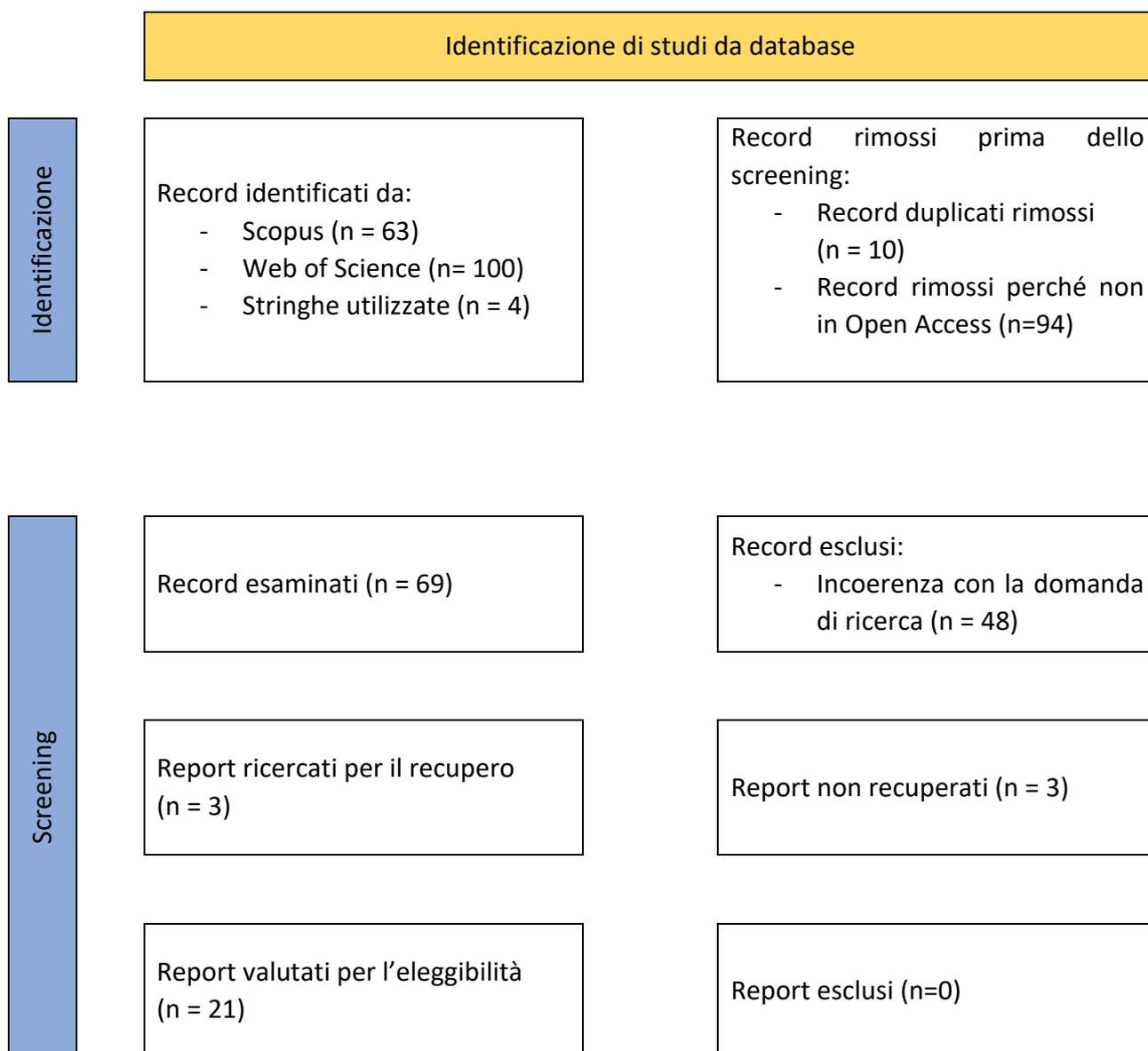
Stringa di codice utilizzata	Numerosità articoli in Web of Science
TITLE-ABS-KEY (performativity AND teaching AND online OR learning AND online)	24 contributi
TITLE-ABS-KEY ("embodied cognition" AND learning AND online)	23 contributi
TITLE-ABS-KEY (mirroring AND teaching AND online)	46 contributi
TITLE-ABS-KEY (body AND "teaching online")	7 contributi

Tabella 3: Numerosità articoli suddivisi per le stringhe di codice utilizzate nel motore di ricerca Web of Science

La fase di identificazione ha consentito di raccogliere inizialmente 100 contributi in Web of Science (i dettagli relativamente alla quantità per ogni stringa sono riportati in **Tabella 3**). Nella fase di screening, sono stati selezionati i contributi secondo il criterio di accessibilità, vale a dire sono stati esclusi tutti i record che non sono risultati completamente disponibili in Open Access (n=53). A riguardo dei criteri di eleggibilità, sono stati presi in considerazione gli articoli su riviste (indicizzati e non indicizzati), includendo sia gli articoli messi a disposizione interamente in modalità Open Access (n=46), sia i saggi in volume (n=0) sia i singoli contributi presenti in Book of Abstracts (n=1). Complessivamente il processo di identificazione ha consentito di raccogliere 47 articoli ritrovati in Web of Science.

Al totale sono stati esclusi i record doppi presenti in entrambe le ricerche (n=10) e complessivamente, nella prima fase di revisione sono stati selezionati 59 articoli, dei quali è stata svolta un secondo screening basato sull'analisi dell'abstract e sulla coerenza dello stesso che ha selezionato 20 articoli che rispettavano i criteri di accessibilità del protocollo di ricerca, come da **Tabella 4**.

In **Tabella 4**, viene riportato il protocollo di ricerca elaborato.



Inclusi

Studi totali inclusi nella revisione
(n = 21)

Tabella 4: Modello Prisma

2. L'analisi dei risultati

Adottando un approccio esplorativo si sono vagliate combinazioni di parole e sono stati analizzati alcuni risultati preliminari in termini di argomenti rilevanti, terminologie di settore, al fine di identificare confini in uso sui temi della performatività nella didattica digitale.

Per facilitare l'operazione di individuazione dei temi rilevanti per la ricerca è stata costruita una tavola di estrazione dei dati organizzata secondo le seguenti caratteristiche:

- informazioni generali (autore, titolo, anno pubblicazione, rivista);
- obiettivi e destinatari della ricerca;
- metodi di indagine;
- principali risultati utili alla chiave performativa.

A titolo esemplificativo, in **Tabella 5** viene fornita una porzione della tavola di estrazione dei dati dei 20 articoli selezionati, l'intero documento è riportato in allegato.

Autore	Titolo	Rivista e anno di pubblicazione	Destinatari della ricerca	Obiettivi	Metodo di indagine	Principali risultati
Chew Y. W.	Performing Presence with the Teaching-Body via Videoconferencing: A Postdigital Study of the Teacher's Face and Voice	Postdigital Science and Education (2022)	5 docenti università Singapore	Cogliere se l'apprendimento fosse incarnato e di conseguenza il ruolo del corpo del docente nella lezione online	Interviste online in profondità di 60/90 minuti	Il corpo del docente è centrale per la performance che porta a un'esperienza educativa più significativa; comprendere la presenza e l'insegnamento incarnato in un contesto postdigitale attraverso la lente della performance e della performatività sfata l'ingenua idea sbagliata che "il cyberapprendimento" sia, di fatto, disincarnato "Questo cambiamento di mentalità potrebbe consentire lo sviluppo di un insegnamento e di un apprendimento postdigitali più ricchi.
Gravett K.	Different voices, different bodies: presence-absence in the digital university	Learning Media and Technologies (2022)	Analisi di progettazione di un corso online, un piccolo corso privato online, costruito all'interno di un programma di certificazione post-laurea in Apprendimento e Insegnamento	Ripensare alle nozioni di corpo e dei concetti di presenza e assenza intrecciando le teorie di performatività	Analisi della letteratura e del corso online	Attraverso l'analisi della letteratura e del corso sperimentale, si è mostrato come gli insegnanti non siano semplicemente rappresentati passivamente, registrati o disincarnati all'interno degli spazi di apprendimento online. Piuttosto effettivamente e materialmente presenti, capaci di agire in uno spazio come bricolage di voci e corpi.
Zhang I. Y. Tucker M. C.	Watching a hands-on activity improves students' understanding	Computers & Education (2022)	33 studenti universitari della University of California, Los Angeles. Tutti gli studenti avevano completato lo	Efficacia dell'apprendimento a distanza	Questionario di indagine agli studenti	I nostri risultati hanno mostrato che gli studenti che hanno guardato un video di mani che rimescolavano dati scritti su un pezzo di carta hanno imparato di più da una successiva dimostrazione di randomizzazione in R con codifica dal vivo rispetto agli studenti a cui è stato solo presentato il concetto con R. Sebbene altri abbiano trovato un vantaggio nel fatto che gli studenti stessi si impegnino in attività pratiche, questo studio ha

Autore	Titolo	Rivista e anno di pubblicazione	Destinatari della ricerca	Obiettivi	Metodo di indagine	Principali risultati
Stigler J. W.			stesso corso di introduzione alla statistica			mostrato che il semplice guardare qualcun altro impegnarsi può beneficiare dell'apprendimento.

Tabella 5: Porzione tavola estrazione dati

La tavola di estrazione ha facilitato l'individuazione e la macro-categorizzazione degli studi sulla base degli aspetti citati. Molti degli articoli (n=18), seppur selezionati e rispettanti dei criteri di accessibilità, non nominavano la parola "performatività", tuttavia declinavano alcuni concetti che a posteriori possiamo ricondurre al paradigma complesso che stiamo andando delineando.

L'iniziale revisione sistematica (Mazzotti, 2021) ci aveva consentito di sezionare il concetto e circoscrivere tre tematiche cardine che rendono complesso e danno valore al paradigma performativo; non è composito solo della dimensione vocale e gestuale, ma vede tre assi portanti e tra loro intrecciate.

1. asse corporeo;
2. asse spaziale;
3. asse interazionale.

Alla luce della seconda revisione aggiornata, ci pare utile provare a ricondurre ad altre categorie performative, già presenti in letteratura dell'estetica teatrale: i contributi sono stati analizzati e classificati in quattro differenti gruppi facendo riferimento ai possibili elementi che compongono la materialità dell'evento performativo secondo Fischer - Lichte (2014).

Tale modifica e nuova scelta è principalmente motivata dal fatto che si è cercato di mantenere una coerenza semantica tra la domanda di ricerca e l'approccio performativo, a livello lessicale: domanda di ricerca e categorie di rilettura appartengono al mondo della teratologia; sia di metodo, la nostra domanda di ricerca afferisce a un ambito di ricerca non appartenente alla sola didattica, ci è sembrato funzionale poter abbracciare le stesse categorie appartenenti alla dimensione teatrale per stabilire l'ottica interdisciplinare come asse portante; la terza motivazione è per coerenza di contenuto.

Tali dimensioni, infatti, si consumano nel momento stesso del loro prodursi, sono effimere, tecnicamente irriproducibili, quando vengono documentate diventano altro dall'evento preposto performativamente, allo stesso modo Pradier definisce le arti della vita. Se la nostra volontà è ricercare se la didattica esperita online, possa ancora risultare performativa, doveroso ci sembrava cambiare le categorie di rilettura. Esse sono:

1. la corporeità;
2. la spazialità;
3. la sonorità;
4. la temporalità.

Seguendo l'autrice, si parla di corporeità riferendosi specificatamente al "corpo vivo", all'incarnazione dell'apprendimento. Parlare di corpo vivo significa parlare di *Leib*, non di *Korper*: significa porre l'attenzione all'essere un corpo, meno ad avere un corpo; come visto nel Cap. 1, parlare di cognizione incarnata non solo porta con sé la dimensione dei *Leib*, ma riconcettualizza il senso dell'azione: non è più un effetto, un prodotto,

ma uno spazio di esperienza e di conoscenza. Considera la spazialità non come «lo spazio all'interno del quale accade» (Fischer-Lichte, 2014, p. 189) un evento¹⁵, ma come la relazione tra gli elementi possa sussistere creando qualcosa di nuovo in una continua fluttuazione, anche nel tema dello spazio c'è un'importante riconcettualizzazione perché è inteso come dimensione dinamica e non come statico contenitore; è uno spazio performativo nella misura in cui determina le possibilità «esistenti per il rapporto tra attori e spettatori» (Ibi, p. 190) e il modo in cui vengono utilizzate e influenzate, determina e definisce lo spazio, in continua dinamicità e fluttuazione. Con sonorità intendiamo le voci, il sonoro, la creazione di musicalità, anch'essa una dimensione fugace e fuggevole capace di creare reazioni nello spettatore; già nel teatro greco la performance non era costituita solamente da testo, ma accompagnato da suoni, musica, voci che determinano la completezza dell'evento emotivo. In ultima battuta, quando l'attenzione è posta sulla temporalità ci si concentra sul tempo, sul ritmo, ma anche su tutti quegli elementi d'azione scenica che concorrono a scandire lo spettacolo, si pensi alle pause, alla costruzione drammaturgica per lo sviluppo dell'azione.

L'autrice tedesca tenta di analizzare come negli spettacoli teatrali venga prodotta la materialità proprio a partire da questi quattro elementi sempre presenti, effimeri e fluidi in ogni evento performativo.

L'autrice, in linea con la definizione di arti performative data da Pradier, sposa una tesi forte: «ogni tentativo di fissare un evento in un artefatto, sia esso una registrazione audio o una ripresa filmata, è destinato al fallimento» (Ibi, p. 133); continua il suo discorso ponendo una differenza tra vivere uno spettacolo e documentarlo: dopo la fine di un evento, restano accessibili alcuni materiali, ma non l'evento stesso. In assenza di una videoripresa (platonicamente intesa come una copia della realtà), l'evento è perso, riascoltare non produce sostituzione. Allo stesso modo, l'arduo tentativo che ci poniamo, è chiederci se la pratica didattica online sincrona, possa essere considerata performativa, nel senso di un evento che viene a crearsi consentendo così una trasformazione da parte dei partecipanti. Dopo la didattica, allo stesso modo che nel teatro, rimarranno disponibili materiali, ma non sostanzieranno la materialità della lezione.

Questo primo livello di indagine ci ha permesso, quindi, di delineare quanto il contesto non sia univoco, ma combinato di alcuni livelli la cui coesistenza rilegge l'evento didattico in senso completo e unitario proprio grazie al paradigma performativo.

In secondo luogo, è possibile affermare che il concetto del performativo, seppur presente nel panorama culturale da molto tempo, non ha ancora occupato un posto di rilievo nel contesto didattico né da un punto di vista teorico, né da un punto di vista sperimentale.

Dalla revisione non sono infatti selezionati lavori e studi che contenessero il metodo tipico delle scienze performative, né sono presenti articoli che sostanzino o approfondiscano a livello culturale il paradigma.

Ogni studio raccolto ha trovato modalità diverse per rispondere all'esigenza performativa: se l'attenzione è posta sullo spazio dell'azione didattica, la performatività ritrova elementi scenici, spaziali, di cornice scenografica (Cruciani, *Lo spazio del teatro*, 2009; Cascetta & Peja, 2003). Si pensi alla progettazione di

¹⁵ Questo tipo di spazialità viene definita dall'autrice come "spazio geometrico" (Fischer-Lichte, 2014, p. 189) che non smette di esistere al termine dello spettacolo teatrale perché è perimetrato, circoscritto, dato in un tempo e un luogo specifici.

ambienti immersivi di apprendimento basati su video-casi e la sperimentazione con soggetti tirocinanti in ambito medico; ciò ha permesso di dimostrare, per esempio, che l'insegnamento esperito digitalmente, opportunamente progettato con video simulati e feedback richiesti dalla piattaforma stessa, offre un'alternativa realistica all'insegnamento in presenza: gli studenti, infatti, hanno appreso tecniche e modalità utili (Schmitz, et al., 2021).

I 20 articoli selezionati sono stati riletti alla luce delle dimensioni e nei prossimi paragrafi presentiamo una metariflessione.

2.1. Corporeità

L'asse corporale prende in considerazione il corpo in azione del docente, non si riduce al semplice movimento controllato e organizzato, ma viene inserito in una visione complessa tra pensiero e azione, cultura e corpo, formazione del pensiero e formazione del corpo. Contemporaneamente, vengono considerati gli aspetti emotivi (Gallese, 2020) del docente e dello studente. Nel corso del tempo, è stata posta l'attenzione sul corpo dello studente e su come esso contribuisca al processo di apprendimento sia online che in aula (Glenberg, 2009; Perry & Medina, 2011).

Risulta, invece, meno studiato il corpo dell'insegnante in azione didattica (Probyn, 2004; Bolldén, 2014). Questa lacuna nel campo della ricerca didattica offre uno spazio di lavoro interessante e proficuo, richiede di sistematizzare e rendere concreto il problema della didattica: l'apprendimento non è il mero risultato di processi cognitivi dello studente, l'insegnamento è un'esperienza incarnata anche per il docente.

La presenza incarnata del docente dipende sia dal giudizio dell'insegnante sia da ciò che la tecnologia offre in quel momento didattico. La ricerca del 2014 di Bolldén portava in luce come i corpi online e offline non possono essere scissi, nell'ambiente online si concretizza un corpo che a sua volta solleva interrogativi sul dualismo possibile tra online e offline. Anche il posizionamento deliberato del corpo online in una didattica digitale contribuisce a ridurre la complessità delle disposizioni per gli studenti.

L'azione del docente è incarnata certamente nella didattica presenza, sia in quella a distanza e come sottolinea lo studio di Chew (2022) in minima parte lo è anche nelle lezioni videoregistrate e fruite in modalità asincrona. In questo caso, la presenza dell'insegnante può manifestarsi in una modalità documentativa, laddove il docente carichi fotografie o immagini di sé (Rosati-Peterson, Piro, Straub, & O'Callaghan, 2021). Allo stesso modo, le consegne didattiche scritte e le valutazioni che l'insegnante pubblica sulla piattaforma di lavoro implicano la performatività del testo scritto (Pasta, 2018). La prospettiva postdigitale ci offre l'opportunità di comprendere che il nostro corpo, le tecnologie a nostra disposizione e gli spazi fisici e virtuali in cui abitiamo, non sono a sé stanti, ma coesistono creando una dinamica che non è "né online né offline, ma distribuita tra discente, insegnante e mondo sociale, materiale e digitale. L'apprendimento si estende oltre l'aula e il computer, unisce asincrono e digitale, corporeo e cognitivo" (Fawns, 2019, p. 134). La presenza nell'ambiente online non è di conseguenza meno incarnata di quella in presenza, solo per l'assenza contemporanea di corpi. Per questo motivo, l'apprendimento e l'insegnamento online non avvengono né restano solo online, ma appartengono al formato corporeo, incarnato, che va oltre l'ambiente digitale. Esplorare il ruolo del corpo del docente in classe digitale, significa considerare almeno tre dimensioni: volto,

voce e silenzio nelle lezioni di sincrone online in videoconferenza (Chew, 2022). Per i docenti intervistati l'essere visti e ascoltati in piattaforma digitale è stato un elemento ritenuto essenziale per la loro pratica nel condurre lezioni online, diversamente dalla lezione videoregistrata. Partecipare a un'esperienza condivisa, anche online, contribuisce alla co-costruzione della conoscenza e all'interpretazione dei dati. Dallo studio di Singapore, si evince come il mantenere la telecamera accesa consenta di far percepire all'insegnante che stia effettivamente e fisicamente facendo lezione, pertanto, gli scambi in videoconferenza sono letteralmente "faccia a faccia" quando entrambe le due categorie, docenti e studenti, sono visibili e riconoscibili. Altri fattori rilevati dallo studio come importanti per la buona riuscita della lezione sono l'abbigliamento curato e ordinato, lo spazio predisposto e la presenza di feedback da parte degli studenti, così come il vedersi nel riquadro della piattaforma mentre si svolge la lezione, facilitano il docente nel lavoro di didattica performativa.

La propria immagine sullo schermo diventa il pubblico del docente, spesso, generando la creazione di un sé virtuale, quindi di un'altra identità visibile online, oltre a quella fisica e dialogica: il corpo fisico dell'insegnante dietro lo schermo, che guarda il suo corpo, è un'altra identità visibile online (Kop & Walters, 2009) che diventa esperienza che il docente fa essendo materialmente presente.

Allo stesso modo Gravett (2022) spiega come i rigidi confini dei corpi faccia a faccia sono solo "apparentemente ovvi". Si domanda, dunque, se i corpi siano presenti o assenti nell'online, se siamo "in carne e ossa" quando ci impegniamo in online o quando esponiamo un contenuto digitale. L'autore concorda nel sostenere come sia richiesta una maggiore attenzione alla nozione di essere per arricchire il concetto d'insegnamento richiamando l'ontologia dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'autrice esamina come gli insegnanti non siano semplicemente enti che lavorano passivamente, registrati o disincarnati. Piuttosto, siano affettivamente e materialmente presenti-agenti in quegli spazi come «bricolage di voci e corpi, creando spazi inquietanti e generativi di alterità» (Gravett, 2022, p. 11)

A tal proposito, lo studio di Zhang et Al. (2022) ha dimostrato che anche solo guardare qualcun altro svolgere un'azione complessa può favorire l'apprendimento. Hanno condotto uno studio interessantissimo su un campione di studenti di statistica. A causa della pandemia da Covid-19, non è stato possibile far partecipare gli studenti a un'attività pratica dopo aver ascoltato una lezione relativamente al funzionamento di un particolare linguaggio statistico, hanno però chiesto agli studenti di osservare qualcun altro impegnato nell'attività videoregistrata. Sulla base dei dati ottenuti e della letteratura sulla cognizione incarnata, la visione di una dimostrazione pratica potrebbe mostrare un beneficio simile a quello riscontrato osservando i gesti pratici di un'azione. La loro domanda di ricerca indagava attorno alla possibilità della visione di una simulazione pratica della funzione, avrebbe portato a una migliore comprensione della funzione stessa. Lo studio testa dal punto di vista sperimentale che gli studenti traggono beneficio dall'apprendimento esperienziale incarnato in una sequenza didattica da concreta ad astratta anche se la loro partecipazione è limitata alla visione di un video di un altro docente che si cimenta in un'esperienza pratica. È importante notare come la partecipazione degli studenti è stata completamente online sia nella condizione apprendimento didattica, che in quella di visione del video.

Allo stesso modo, recenti studi nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione STEM hanno dimostrato che i materiali dei corsi, sviluppati per includere i gesti del docente, portano a miglioramenti nel ragionamento e nell'apprendimento (Rueckert, Church, Avila, & Trejo, 2017). A dimostrazione del fatto che anche online l'apprendimento è incorporato; lo studio di Son et Al. (2018) ha reso palese come il gesto iconico dell'insegnante possa aiutare gli studenti a coordinare i concetti complessi, un'ipotesi che parafrasa come sia possibile rendere i gesti didattici efficaci. Questa funzione di priming dei gesti, soprattutto se ripetuta nel corso di tutte le lezioni, può avere un ruolo nello sviluppo di costrutti astratti più solidi. In secondo luogo, se la comprensione di concetti complessi richiede il coordinamento dinamico di più concetti per ogni situazione. Quando gli studenti stessi gesticolano, forniscono un modo prontamente disponibile per aumentare lo "spazio" per contenere altri concetti, mentre i novizi capiscono come sono collegati. Lo studio teorico di Pappas & Giannakos (2021) ha portato in luce alcuni elementi utili al nostro discorso, in particolare gli autori ritengono come le componenti corporea e sociale dell'apprendimento siano maggiormente limitate durante la didattica online. Pertanto, è importante che all'interno del progetto di apprendimento vengano inclusi eventi, dati e informazioni che rafforzino la socialità durante la situazione di apprendimento. Imitando l'incontro fisico con sessioni dal vivo adeguatamente strutturate e sessioni di scaffolding (ad esempio: valutazione tra pari) che consentono una ricca interazione e feedback, ha permesso agli studenti di sperimentare (almeno in parte) la componente sociale di un corso fisico. L'approccio filosofico offerto da Dolska & Godz (2021) risulta essere utile per il costrutto cui stiamo andando delineando la trama. Gli autori, a partire dalla revisione dei modelli pedagogico- didattici classici e dalla fenomenologia, dichiarano come il corporeo e l'insegnamento siano strettamente collegati: l'esperienza corporea, soprattutto quando si tratta di performance del corpo, è importante per l'insegnamento: «Ogni performance agisce come un disegno di creazione della realtà (di cui l'insegnante ha bisogno). Valutiamo questo processo come una tecnologia del processo di sviluppo e creazione della realtà. Di conseguenza, davanti a noi c'è un'attività costruttiva e uno sviluppo della conoscenza e lo sviluppo della conoscenza sotto forma di tecnologie ("sapere come"). Cioè, l'essere, costruito in base a tale conoscenza, agisce come "realtà ultima"» (Dolska & Godz, 2021, p. 94). Da questo loro postulato teorico, delineano una mappa per l'apprendimento a distanza sostanziando come il corporeo ricorda che gran parte dell'apprendimento cresce dall'esperienza che riceviamo attraverso il corpo. Essi sottolineano come sensazioni, immaginazione, giochi con l'immaginazione, improvvisazione sulla base dell'immaginazione stessa formino un nuovo senso del corpo. Il processo di ricerca e di discussione delle capacità cognitive del corporeo ha intensificato l'appello alla cognizione incarnata così che l'attenzione alla cognizione incarnata possa influenzare la metodologia e possa essere importata, ad esempio, in un approccio costruttivista, definito il migliore dagli autori per integrare non solo l'organizzazione della comunicazione verbale, ma anche rafforzare l'atto comunicativo attraverso le capacità corporee, vale a dire gesti comunicativi, movimenti anche online.

Ciò, sottolineano gli autori, porta alla flessibilità delle tecniche di pensiero che deve diventare oggetto anche dell'educazione moderna, nonostante sia ancora molto concentrata sulla razionalità tipica dell'Illuminismo. Gli autori, abbracciando l'idea che la mente incontra il mondo grazie al corpo umano, affermano e sostengono come la cognizione abbia un'implicazione con il corpo umano e la cognizione e la creazione di

significato siano mediati e si formino attraverso le interazioni corporee con l'ambiente. Questo sottolinea che, oltre alla rappresentazione riflessiva dell'oggetto, c'è anche un'emozione, che a suo modo rappresenta sia il corpo che il pensiero; online, dal loro osservatorio filosofico, non viene modificato e sussiste lo stesso processo.

Una parte della letteratura si occupa e cerca di gestire il feedback posto al centro dell'analisi. Lo inseriamo volutamente all'interno di questa categoria proprio in coerenza con il lavoro portato avanti da Fischer-Lichte. È la co-presenza di corpi di attori e spettatori che genera un loop di feedback autopoietico, inteso come un processo «in divenire, il cui andamento non è completamente predeterminato e pianificabile» (Fischer-Lichte, 2014, p. 68).

Alcuni studi, già presenti in letteratura con revisioni sistematiche (Laici & Pentucci, 2019), hanno evidenziato come esistano diversi tipi di feedback nelle classi universitarie. Altri (Ucok-Sayrak & Brazelton, 2021) hanno provato a introdurre un richiamo esterno, come la scrittura, che prova a mantenere un legame relazionalmente forte tra studente e docente. L'aspetto che ci sembra particolarmente interessante e innovativo è che in quest'ultimo studio l'obiettivo che si pone è cercare e sperimentare uno strumento per essere presenti in un ambiente di apprendimento in assenza di corpi. La scrittura diventa un impegno performativo che può essere riletta come un'esperienza pedagogica che permette agli studenti e agli educatori di connettersi tra loro, in modo da richiamare la presenza all'interno del mondo digitale, incarnando ed esplicitando i contenuti.

Seguendo il pensiero di Willatt & Flores (2021), possiamo affermare che il concetto euristico di corpo virtuale ha permesso di esaminare alcuni dei modi in cui il corpo stesso trasgredisce la sua presenza fisica senza superarla, aprendo un orizzonte di movimento e significato corporeo virtuale. Pertanto, gli ambienti digitali in cui il corpo può apparire, per esempio le videoconferenze, possono essere considerati espressioni specifiche della virtualità corporea, alla maniera in cui intende Merleau-Ponty. Considerando la virtualità come costitutiva dell'esperienza incarnata, la questione del corpo e della sua presenza nell'educazione si sposta sulla questione dei media e delle modalità specifiche in cui la virtualità appare. Tale spostamento ci costringe a ripensare la medialità dei processi e delle pratiche pedagogiche, aprendo nuovi spazi d'azione pedagogica.

2.2. Spazialità

Focalizzare l'attenzione performativa sullo spazio, significa considerare quella dimensione "terza", tanto cara ai semiologi, quanto ai teatrologi. In termini didattici, non significa stabilire il mero setting, ma allargare lo sguardo considerando e prendendo in esame anche il luogo relazionale, non scontato, in cui avviene l'evento. Il caso della pandemia è esemplare: nel rapido passaggio alla didattica online, il personale scolastico e universitario si è trovato di fronte al compito urgente di sviluppare materiali didattici e organizzare spazi di apprendimento sincroni e asincroni per gli studenti, ospitati in ambienti online. Come ben sottolineato da Buckley et al. (2021) questo tipo di approccio è molto diverso da una didattica online pianificata (MOOC, esperienze di e-learning); la prima è sostenuta e caratterizzata dall'urgenza e spesso dalla fatica del docente,

mentre la seconda è supportata da un orientamento deliberato all'ambiente online in termini di progettazione e organizzazione fissa e prestabilita (Eaton, 2020).

È ben documentato, come vedremo nelle prossime righe, che, per coloro che avevano un'esperienza limitata nell'insegnamento o nell'apprendimento online, il rapido passaggio all'ambiente online è stata un'esperienza impegnativa.

L'ambiente di insegnamento e apprendimento era estraneo per molti studenti e docenti, che hanno dovuto navigare rapidamente nel nuovo terreno (Roy, Satyajit, & Ghosal, 2020). La sfida per gli educatori era quella di creare un ambiente online che favorisse l'interazione tra insegnanti e studenti (Roache, Rowe-Holder, & Muschette, 2020) provando a vicariare la presenza. In altre parole, potremmo parafrasare il pensiero dell'autore: la sfida è permettere all'ambiente online di diventare performativo.

Lo studio di Themelis & Bougia (2016) si concentra su come lo spazio progettato crei prossimità, definita come "incarnazione online" che spiega come gli insegnanti e gli studenti siano connessi in un ambiente sincrono in rete attraverso le operazioni digitali. Lo spazio crea un senso di luogo o un palcoscenico in cui le identità online si esibiscono; non è di secondaria importanza, quindi, saper utilizzare efficacemente gli strumenti disponibili per la didattica online, al fine di facilitare l'apprendimento permanente e migliorare le esperienze di formazione a distanza. Allo stesso tempo una ricerca sulla formazione infermieristica in Israele (Kemelman & Cojocar, 2022), ha rivelato come gli operatori infermieristici, chiamati a formare le nuove generazioni, hanno imparato a superare i principali ostacoli alla formazione a distanza. Questo processo è stato in gran parte generato dalla pandemia COVID-19, che ha costretto ad affrontare e gestire la situazione in autoformazione. L'aspetto particolarmente utile da sottolineare, dalle interviste in profondità svolte nello studio, è come le lezioni nello spazio hanno fornito loro strumenti preziosi per adattare la formazione infermieristica alle esigenze del XXI secolo. Anche lo studio di Cannon et al. (2022) rimane nell'ambito della medicina. La loro domanda di ricerca si chiede se uno spazio progettato supporti e accompagni l'apprendimento efficace. È stata, infatti, ideata una sessione di insegnamento di tre ore da erogare a 50 studenti online tramite la piattaforma Microsoft Teams™ accuratamente predisposta in canali e materiali organizzati e predefiniti, è stata poi data la possibilità di avere un confronto facilitante con cinque tutor di medicina generale lavorando così in gruppi di dieci studenti. In coppie, gli studenti hanno svolto due scenari di gioco di ruolo per le principali modalità di confronto e colloquio sia in modalità telefonica che video. I consulti elettronici sono stati esplorati attraverso la discussione di incontri simulati. Gli autori della ricerca sottolineano come sia stata utilizzata una tecnologia autentica pertinente a ciascuna modalità che ha aiutato a pensare ad uno spazio utile all'apprendimento. Un'attenta progettazione di scenari stimolanti che non solo rispecchiano le più comuni prestazioni offerte dai medici di base, ma che integrino anche alcune delle difficoltà di un consulto a distanza, può diventare una modalità utile di apprendimento per lo studente. Questo li aiuta a sviluppare la familiarità con la tecnologia e le competenze necessarie per utilizzarla con successo. Sembra infatti che lo spazio di lavoro progettato a livello metodologico e didattico, possa offrire continue opportunità di riflessione per i nuovi medici in formazione.

La consapevolezza che gli insegnanti necessitano di competenze altamente sofisticate per gestire le classi e creare un ambiente favorevole all'apprendimento è in costante aumento. Tuttavia, esistono poche ricerche

empiriche rigorose che studiano e si prendono come oggetto i pensieri e le azioni degli insegnanti durante le attivazioni didattiche online nello spazio di riferimento.

Lo studio di Shi et al. (2017) si colloca in una prospettiva socioculturale, questo interessante approccio esplora l'interazione tra l'attenzione degli insegnanti di lingua in modalità sincrone-online e le loro riflessioni sulle proprie pratiche didattiche. In particolare, coloro che hanno meno esperienza di insegnamento online mostrano maggiore attenzione alle aree tecniche rispetto ai colleghi più esperti. I dati del monitoraggio oculare mostrano, infatti, che i modelli di attenzione sulle diverse aree dello schermo sono legati all'esperienza dei professionisti nell'insegnamento online, compresa la familiarità con una particolare piattaforma.

Le interviste unitamente ai dati di eyetracking, possono triangolare e confermare i risultati; i dati delle interviste, infatti, mostrano che i docenti che conoscevano maggiormente la piattaforma, dunque lo spazio di lavoro, occupavano un tempo maggiore alla didattica, alle aree sociali come i forum o le chat e alla spiegazione dei contenuti, allo stesso tempo erano maggiormente portati a riflettere più frequentemente sulle competenze didattiche digitali. Indice del fatto che conoscere la piattaforma, avere una competenza di base dal punto dell'alfabetizzazione digitale non sono competenze secondarie, ma lo spazio, soprattutto nell'online, diventa un elemento cardine che se non approfondito è a discapito della didattica.

Altro risultato interessante dello studio è sicuramente notare come la lezione online sia tanto più funzionale, quando segmentata in tre parti (Introduzione, Insegnamento, Conclusione), mettendo così in evidenza l'importanza di inquadrare e focalizzare l'apprendimento, rendendolo meno dispersivo possibile sia per i docenti, sia per gli studenti.

I risultati della ricerca di Buckley et al. (2021) sono interessanti. A seguito dei sondaggi svolti su un campione di 100 docenti universitari di campus irlandesi, è possibile notare come il raggiungimento di un senso di comunità in classe è riconosciuto come difficile per gli insegnanti che si affacciano per la prima volta sullo spazio online. Ancora una volta questo elemento ci consente di stabilire la forte relazione esistente tra la potenza performativa e lo spazio.

L'importanza di creare un ambiente di classe capace di sostenere la transizione online dipende in larga misura e agilmente sostenuta dall'interazione tra insegnanti e studenti (Roache, Rowe-Holder, & Muschette, 2020): tanto più la relazione è forte, tanto più sembra essere performativo anche lo spazio online.

Lo spazio online funziona se è partecipato, se vengono attivate forme di co-partecipazione che permettono di mantenere quella relazione di cui la letteratura fa cenno. Lo possiamo affermare grazie ai dati dello studio di Buckley et al. (2021) che, in una parte del sondaggio, indagano quali siano gli elementi che ostacolano la didattica.

Come Walmsley-Smith et al. (2019) dichiarano nel loro studio su corsi online dell'Università di Edimburgo, i due fattori che migliorano il processo di apprendimento sono da una parte l'interazione con il tutor-docente in termini di chiarificazioni e domande, dall'altra il feedback ricevuto dal docente sotto forma di comunicazione scritta. Potremmo dire che non solo facilita l'apprendimento, ma rende lo spazio utile e proficuo in termini di efficacia performativa.

Così come i dati dello studio di Murdaugh et al. (2022) dimostrano che non solo l'apprendimento a distanza sia efficace, ma che gli studenti sono stati anche resilienti nel loro adattamento a un nuovo formato di apprendimento. La nostra esperienza evidenzia l'importanza di includere soluzioni per il benessere per mitigare la sensazione di isolamento e disconnessione durante l'apprendimento a distanza.

Allo stesso tempo, fattori comportamentali che contribuiscono alla sensazione di isolamento nello spazio online includono da una parte il mancato utilizzo di video nel contesto delle lezioni online da parte degli studenti e talvolta dei docenti¹⁶, dall'altra la riluttanza da parte degli studenti a fare domande utilizzando il microfono utilizzando quindi la propria voce, molto più comune l'uso di porre domande utilizzando la funzionalità della chat presente in piattaforma.

Lo studio di Jabali et al. (2022) specifica, tra i risultati principali, come una maggiore fiducia in se stessi e l'età più avanzata del docente sono caratteristiche determinanti circa l'accensione della telecamera, notano infatti come ai giovani docenti è associata a un minor numero di volte in cui la telecamera è accesa durante l'insegnamento.

Lo spazio online deve essere progettato per funzionare da filtro performativo, così alcuni studi (Cannon, Lumsden, & Wass, 2022) introducono come elemento positivo l'uso del forum del corso: «è utile prevedere un tempo dedicato durante la lezione per fare domande al personale docente attraverso forum online per avere maggiori possibilità di comunicazione» (Buckley, et al., 2021, p. 403)

Allo stesso modo, la ricerca condotta da Fořtová et al. (2021) in Repubblica Ceca, definisce come l'ambiente online non fornisca un sostituto diretto della classe in presenza e che le competenze acquisite per una didattica in presenza, non sono facilmente né immediatamente trasferibili all'ambiente online; è necessaria una specificità. Tra i problemi maggiormente riscontrati dai docenti, vi è proprio la gestione della classe, la verifica della comprensione, la fornitura di istruzioni e il monitoraggio, oltre alla mancanza di comunicazione non verbale presente online.

Il progetto presentato da Stahl (2021) si propone di utilizzare il modello di apprendimento collaborativo applicandolo all'insegnamento della geometria dinamica online. L'aspetto interessante, utile al nostro lavoro, è stato lo sforzo di tradurre e declinare nello spazio digitale gli elementi classici della collaborazione tra pari. Lo spazio digitale, in particolare per il progetto presentato si è utilizzato GeoGebra, è stato organizzato in modo tale da consentire a insegnanti e studenti di interagire con lo stesso materiale in più modalità. Lo spazio online è stato utilizzato da studenti, piccoli gruppi e aule scolastiche, con insegnanti e studenti che hanno accesso condiviso ai materiali e al lavoro degli studenti attraverso modalità di interazione che permettevano un lavoro sempre più simultaneo possibile fornendo inoltre un feedback visivo immediato. Trasversalmente è fondamentale sottolineare come l'approccio pedagogico non è stato finalizzato all'apprendimento mnemonico o contenutistico, ma è stato necessario, al fine di creare la possibilità della sincronia online, il progetto ha promosso un approccio di esplorazione capace di un'interazione situata e incarnata.

¹⁶ In questo studio vengono riportati i seguenti dati. Il 47% (n = 21) ha riferito che gli studenti delle loro classi accendevano solo a volte le loro telecamere e il 30% (n = 14) ha riferito che gli studenti non le accendevano mai.

2.3. *Sonorità*

L'unico studio che l'analisi sistematica ha rilevato afferente al mondo sonoro e in particolare sulla voce, si tratta di un lavoro di Murdaugh et al. (2022) Il loro sondaggio, reso disponibile online in tutto il mondo, ha avuto l'obiettivo di studiare come cambia l'insegnamento e la valutazione del canto quando si è in didattica a distanza. Grazie al loro questionario hanno potuto rilevare come il mezzo virtuale utilizzato sia determinante: gli incontri online con video e audio hanno superato per interesse e grado di piacevolezza di gran lunga l'uso delle telefonate con solo audio, mentre anche i clip audio preregistrati hanno avuto una certa importanza. Nel complesso, gli insegnanti erano mediamente soddisfatti dell'insegnamento digitale e ritenevano che i loro studenti fossero leggermente più soddisfatti. Tuttavia, vi è stato un consenso generale sul fatto che le lezioni vocali virtuali non possono sostituire le consuete lezioni vocali di persona, sebbene le opinioni dei partecipanti differissero notevolmente in merito a questa domanda.

Pare che il ruolo dell'insegnante online includa compiti pedagogici, sociali, manageriali e tecnici, l'insegnamento online richiede inevitabilmente un insieme specifico di abilità che gli insegnanti potrebbero aver bisogno di apprendere prima di sentirsi a proprio agio con l'istruzione digitale. Tuttavia, con il rapido passaggio dall'istruzione di persona a quella virtuale a causa del COVID-19, molti insegnanti di canto sono rimasti senza questo specifico insieme di competenze e potenzialmente senza i mezzi finanziari per promuovere tali competenze.

Pertanto, potrebbe esserci un grande potenziale per migliorare le attuali situazioni di insegnamento. Sono necessarie, sottolineano gli autori, informazioni più chiare sulle capacità tecniche dei sistemi/configurazioni; raccomandazioni supportate da un gruppo di consenso di "insegnanti vocali esperti di tecnologia"; e mezzi per fornire queste informazioni e il know-how tecnico richiesto alla comunità internazionale degli insegnanti di canto.

Il tema della voce e del sonoro sono temi cari a chi si occupa di performativo, un solo contributo ci permette di affermare che è sicuramente ritenuto importante a livello teorico e di speculazione didattica, meno oggetto di studio.

Da una parte perché è sicuramente complesso rendere la vocalità e la sonorità oggetto di indagine sperimentale in situazione scolastica, dall'altra perché, come già detto, l'approccio alla didattica come performativa è una via ancora poco percorsa.

Un interessantissimo approccio e sguardo profondo sulla voce, lo offre il filosofo coreano Han che nella sua opera *Espulsione dell'Altro* del 2017, dichiara come la voce sia veicolo dell'incontro con l'Altro perché porta in sé quella dimensione tattile dell'essere-di-fronte, ovvero di quella "negatività", come direbbe l'autore: «voce e sguardo sono [...] segni del corpo. Una comunicazione priva di questi segni del corpo è soltanto una relazione con fantasmi» (Han, 2017, p. 50). Anche Barthes, prosegue l'autore, parla di "grana della voce": essa non è altro che «quella corporeità della voce che si sottrae a ogni forma di rappresentazione, che sia un'idea o un significato» (Ibidem): è l'alterità, il venir-da-fuori della voce che trascende completamente, seguendo una logica simbolica, il concetto che veicola.

La voce morale altro non è che l'Altro che mi richiama al mio dovere, ovvero alla mia stessa libertà di essere uomo. Tale dimensione, nota Han, è presente anche in Kant ed Heidegger, rispettivamente come "voce della ragione" e "voce della coscienza".

L'ascolto della voce dell'Altro è la strada per uscire dall'indifferenza dell'Uguale, per il filosofo coreano vi è la possibilità di un incontro autentico con l'Altro proprio attraverso la sua voce, nel suo volto; si tratta dell'Altro come atopos, irriducibile attraverso qualsiasi categorizzazione unitaria.

Possiamo estendere il pensiero dell'autore al digitale. Con la voce e lo sguardo, elementi corporei, posso incontrare l'altro e vivere così un'esperienza performativa solo nel rispetto di una condizione: quando la voce non è oggettificata, né resa mero elemento materiale. La voce dell'Altro storpiata, banalizzata e ripiegata al diktat dell'accelerazione con la possibilità di ascoltare a velocità variabile una qualsiasi registrazione, rende la voce materiale, oggetto. La voce viene ridotta a informazione: output ed esito da catalogare. Il totalmente Altro che si cela dietro la voce viene reso accelerabile, riproducibile, inoltrabile a terzi che non hanno partecipato all'evento. La voce, luogo per Han del totalmente Altro, viene così ridotta alla mera informazione. Quando sussistono questi elementi non può essere performativa perché, in perfetta linea con Ficher -Lichte (2014), la voce avrebbe assunto le forme di un artefatto documentabile, non di un elemento che compone la materialità dell'evento performativo.

3. La discussione dei risultati

L'analisi dei risultati ci consente di porre in oggetto alcune riflessioni. Guardando la tavola di estrazione degli articoli (**Allegato 1**) si stagliano evidenti alcuni elementi; da un lato le dimensioni non sono equamente rappresentate dalla letteratura, se corporeità e spazialità vedono rispettivamente 9 e 10 contributi, sonorità ne conta solo 1, mentre la temporalità non è mai presa in considerazione.

L'analisi e il reporting della letteratura sul tema della performatività, ci sembra far emergere almeno due principali problematiche.

Le ricerche che vengono presentate sono sempre riferite a un campione ristretto di popolazione, questo consente sicuramente di poter svolgere riflessioni qualitative approfondite, ma non consente di erigere come rappresentativi i risultati ottenuti. Altro elemento è il situarsi degli articoli negli anni del Covid-19 (in Tabella 3 è possibile prendere visione della sintesi degli interventi), nella maggior parte dei casi (n=18) sono circoscritti negli anni 2021-2022 quando la didattica a distanza era necessaria, quasi ad indicare che precedentemente l'argomento non è stato trattato dalla letteratura. Tale dato può essere motivabile sia per la ricchezza e la vastità del tema in sé sia per la non univocità della definizione del termine performativo in sé: lo spazio è decisamente ancora lontano dall'essere saturo.

Categoria	Anno 2013	Anno 2014	Anno 2015	Anno 2016	Anno 2017	Anno 2018	Anno 2019	Anno 2020	Anno 2021	Anno 2022	Anno 2023	Numero Complessivo di Articoli
Corporeità	0	0	0	0	0	1	0	0	3	6	0	10
Sonorità	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Spazialità	0	0	0	1	1	0	1	0	5	1	0	9
Temporalità	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabella 6: Sintesi degli articoli analizzati suddivisi per macro area di intervento e per anno di pubblicazione

Queste quattro dimensioni non possano sussistere singolarmente, ma si intrecciano e concorrono alla creazione dell'evento didattico. A partire dagli studi emersi, ci sembra poter affermare che dalla coesistenza bilanciata degli assi dipenda la performatività dell'evento didattico. «La sonorità produce immediatamente anche spazialità. [...] La vocalità produce sempre al contempo anche corporeità» (Fischer-Lichte, 2014, p. 219)

La performatività della didattica online è un concetto multidimensionale che dipende dalla combinazione di fattori come la progettazione pedagogica in situazione (spazialità), la presenza di un insegnante qualificato e motivato (corporeità e sonorità). Allo stesso tempo, non è ancora presente abbastanza materiale scientifico per poter rispondere pienamente, e dal punto di vista sperimentale, alla nostra domanda di ricerca. La pura revisione sistematica della letteratura, non ci ha permesso di perimetrare il costrutto della performatività a livello didattico, ma ha consentito di stagliare delle categorie utili ad essere indagate predisponendo un questionario e una traccia per le interviste, come vedremo nei prossimi capitoli.

Ci pare necessario compiere un duplice passaggio: da una parte la domanda filosofica ci richiede coerenza di metodo, possiamo rispondere conducendo un'ipotesi filosofica e applicabile alla didattica, non viceversa; dall'altra ci sembra utile che il discorso si apra e porti alla formulazione di un'ulteriore domanda, riconfezionando le dimensioni e aggregando il senso.

Dalla rilettura dei dati, pare evidente come vi sia almeno una dimensione trasversale alle altre: la relazionalità. Essa funge da tema conduttore e delinea una traccia da percorrere.

Il primo elemento approfondito, la corporeità, rimanda ad una dimensione capace di co-presenza anche online, l'accento che molti studi pongono sulla incarnazione dell'esperienza del docente e dell'apprendimento dello studente rimanda a una relazionalità del corpo e con il corpo tra i due attori della scena che istaurano un loop di feedback fatti di microreazioni corporali capaci di modificare le sorti dell'evento stesso. È relazione perché osservando la dimensione corporea si viene a porre come oggetto quello che Grotowski (1970) chiamava il "ciò che avviene tra attore e spettatore". Quel ciò che avviene lo chiamiamo relazione.

Allo stesso modo la spazialità è considerata come un luogo di relazione, non solo perché il luogo fisico entro cui avviene la scena e vi è lo scambio tra corpi, ma quella dimensione fluida capace di crearsi grazie alla relazione tra i soggetti della scena teatrale: spettatori e attori.

Con sonorità non possiamo che abbracciare la tesi del filosofo coreano Han quando sostiene che la voce sia il luogo autentico dell'incontro con all'Altro, quindi il luogo in cui può avvenire la relazione.

Ed è proprio dallo stagliarsi di questa ulteriore e trasversale categoria che ci sembra doveroso modificare, o almeno merita uno spazio all'interno del nostro discorso, la performatività agita nella didattica a distanza migliora la relazione tra docente e studente?

La domanda di ricerca di partenza si interrogava circa la possibilità di parlare di insegnamento come arte della vita (Pradier J. M., 1997) se esperito in ambiente ripetibile, che non vive dell'istante, come il digitale. Tale domanda iniziale è rimasta sullo sfondo di tutta la ricerca come cornice di metodo. Gli studi ci hanno richiesto di allargare il punto di vista per osservare il fenomeno con una lente arricchita. Allo stesso modo, è necessario

chiedersi se esista una competenza performativa, di cosa si componga e se risulti essere un ingaggio per l'incremento della relazione educativa.

La rilettura qualitativa degli articoli selezionati e la conseguente prima rilevazione di livelli differenti iscritti in categorie teatrali, possano concorrere ad analizzare in chiave performativa il costrutto didattico-formativo e rilanciano una complessità di studio che richiede di circoscrivere e selezionare maggiormente l'ambito di indagine.

Dalla revisione, ci pare nascano altre due piste di lavoro interessanti al nostro discorso.

In primo luogo l'embodied cognition ha importanti implicazioni anche per la didattica a distanza. Tuttavia, incorporare principi enattivi nella didattica a distanza può aiutare a superare queste sfide e a fornire esperienze di apprendimento significative e durature per gli studenti. La didattica a distanza può limitare la possibilità di esperienze pratiche e concrete, ma gli insegnanti possono incoraggiare l'apprendimento embodied attraverso attività online che coinvolgono gli studenti in modo attivo e significativo, è stato dimostrato come anche la mera visione di video che riprendono gesti specifici porti all'apprendimento degli stessi. Queste attività possono includere la risoluzione di problemi, la simulazione di situazioni reali e la creazione di prodotti finali. La didattica a distanza può limitare l'interazione sociale e la collaborazione, ma gli insegnanti possono utilizzare strumenti online come forum, chat e videoconferenze per incoraggiare la collaborazione e l'interazione degli studenti. Questi strumenti possono aiutare gli studenti a mettere in pratica i concetti in modo concreto e significativo e a sviluppare relazioni sociali importanti per l'apprendimento, la forma scritta diventa performativa nella maniera in cui viene progettata e inserita all'interno di un patrimonio didattico specifico.

Un ulteriore elemento sottolineato e presente in alcuni contributi, dimostra come la didattica a distanza possa essere meno personalizzata rispetto alla didattica in presenza, ma gli insegnanti possono sfruttare i dati raccolti attraverso la tecnologia per personalizzare l'apprendimento degli studenti. È possibile, infatti, incorporare principi enattivi nella didattica a distanza attraverso attività online di collaborazione e personalizzazione. Questo può aiutare a fornire esperienze di apprendimento durature e significative per gli studenti, anche in un ambiente di didattica a distanza, come nei casi studiati in ambito medico.

L'enattivismo, come teoria sviluppata da Maurice Merleau-Ponty e James J. Gibson riguardo alla percezione e all'azione, può essere applicato anche alla didattica online. La prospettiva enattivista sottolinea l'importanza dell'esperienza e dell'azione per la comprensione e la memoria a lungo termine, e questi principi possono essere traslati nell'educazione a distanza.

Il dibattito intorno all'apprendimento e la didattica a distanza è sicuramente uno dei temi molto dibattuti nella dimensione corporale: abbracciare il tema dell'embodiment significa affermare che il corpo è fondamentale per l'apprendimento. Trova le sue radici nell'embodied cognition (Lakoff & Johnson, 1999), che trova ragione nel sostenere che ogni tipo di apprendimento è radicato al corpo. Il significato epistemologico dei neuroni specchio aiuta a ripensare il senso dell'azione, la vecchia teoria concepiva l'azione come un effetto di uno stimolo del cervello pensato come cabina di regia, l'azione era priva di significato, si esauriva nell'obbedire alle istruzioni del cervello. L'azione è una forma di conoscenza: quando agiamo conosciamo il mondo. Ci sono aspetti che non si possono fare a distanza, ciò che passa dalla distanza del

corpo non è vicariabile (Berthoz, 2013), questo non significa che l'apprendimento non sia efficace, come ci hanno dimostrato alcuni studi presentati, potremmo dire che si attiva, ma in modalità differenti.

In secondo luogo, l'evento didattico ci sembra performativo quando si crea il loop di feedback autopoietico, una particolare riflessione di Ficher-Lichte che osserva la trasformazione dello spettatore in presenza del corpo vivo dell'attore, la possibilità è data grazie al corpo sensoriale dell'incontro tra le due energie presenti. L'evento performativo è dato in dinamicità e avviene nel qui e ora, in un determinato tempo e spazio creando un evento irripetibile. Aspetto che possiamo tradurre e declinare nel contesto online quando si attiva uno spazio sincrono di azione congiunta.

Introducendo questo concetto, si modifica la prospettiva di ricerca e si fanno strada nuovi modelli di didattica, in cui viene esaltata la potenzialità del corpo del docente, in quanto corpo portatore di significato, portatore di messaggi che un tempo venivano addebitati solamente al contenuto, per utilizzare il linguaggio teatrale, diremmo al testo. Così come non è più la letteratura a fare del teatro un'arte, ma lo spettacolo, non è più la disciplina a fare della didattica un'arte, ma l'evento che si viene a creare.

Il protagonismo del docente è evidente: senza il passaggio di energie, senza il corpo vivo, senza il vivere l'evento performativo, viene meno la didattica, vi sarebbe il primato dell'informazione, chiara e ritrovabile in altre forme online. Il docente, come l'attore, è colui capace di rendere vivo il testo creando quel loop di feedback che innesca una trasformazione che può avvenire anche nell'online.

Capitolo 3 - LA RICERCA EMPIRICA: DAL DISEGNO AI RISULTATI

«Performer, con la maiuscola, è un uomo di azione.

Non è uno che interpreta un altro.

È un attore, un sacerdote, un guerriero: è al di fuori dei generi estetici»

(Grotowski, 1970)

Il disegno di ricerca che andremo a delineare, si inserisce nel panorama sperimentale che definisce l'insegnamento come teatro e il teatro come insegnamento (Rivoltella P. C., 2020), si consolida la tesi che il teatro (Fischer-Lichte, 2014) e la didattica, entrambi caratterizzati dall'azione incarnata, condividono elementi strutturali, come anche la loro natura performativa (Rivoltella P. C., 2017). L'azione didattica è un «costante rimodellamento» (Carlomagno, 2020, p. 351) e si costituisce nell'istante condiviso e consente «di interpretare nel corpo e attraverso il corpo una varietà di forme che si traducono nella ricchezza dei suoi significati» (Ibidem), indipendentemente se essa sia esperita in presenza o a distanza.

Durante la didattica esperita online è necessario ridefinire la spazialità non condivisa della lezione, modulare il corpo e la voce al fine di renderlo spazio di apprendimento e trasformazione e gestire il feedback inteso come interazionalità condivisa, ossia possibilità di allineamento strutturale con l'aula. Come permettere al docente di acquisire e rendere esplicito il processo performativo delineato, diventa la domanda chiave che Carlomagno et al. (2021) si pongono per i docenti in formazione. Il lavoro dell'equipe getta le basi per poter consolidare l'azione corporea consapevole e regolata, ma anche competente e responsabile dell'insegnante, progettando e attuando una didattica che riconosca il ruolo performativo del corpo come strumento di relazione e di cognizione.

Alla luce del costruito che si sta delineando, possiamo ritenere come gli elementi scenici e drammaturgici (Cascetta & Peja, 2003) quali l'azione, la voce, il gesto e l'uso del corpo, così come la progettazione dello spazio didattico, diventino elementi cardine per il docente anche nella pratica didattica agita in digitale.

L'obiettivo non sarà quello di metterli in scena, ma di porre l'attenzione alla relazione con l'alunno secondo una modalità pragmatica. Le ricerche neuroscientifiche evidenziano che in una qualsiasi sessione di lavoro, le trasformazioni sensomotorie delle risposte *mirror* ad opera dei neuroni specchio consentono «a chi osserva di rappresentare l'azione osservata in termini non solo visivi o, più in generale, sensoriali, ma anche motori, potendo così disporre delle stesse rappresentazioni che recluterebbe se fosse lei o lui a compiere quel tipo di azione» (Rizzolatti & Sinigaglia, 2019, p. 167) e a predirne l'efficacia o meno di esecuzione.

Studi condotti online sulla popolazione italiana (Calbi, et al., 2021) durante la prima pandemia, hanno dimostrato come, sebbene con differenze di genere, la capacità dei partecipanti di riconoscere correttamente le espressioni emotive dell'altro, sia confermata. Il campione era chiamato a indicare l'emozione di chi vedeva in video con una mascherina chirurgica che copriva parte del volto e, nonostante la copertura della parte inferiore del viso e la non co-presenza fisica, i partecipanti sono stati in grado di riconoscere correttamente le espressioni facciali delle emozioni.

Gli elementi drammaturgici compongono «lo studio del comportamento scenico pre-espressivo che sta alla base dei differenti generi, stili, ruoli e delle tradizioni personali o collettive» (Barba, *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*, 1993, p. 23). Gli elementi pre-espressivi si riferiscono proprio alle tensioni fisiche, all'energia che permette all'attore di essere vivo: il Bios è ciò che permette di «tenere l'attenzione dello spettatore prima di trasmettere qualsiasi messaggio» (Ibidem).

Il processo di acquisizione di competenze drammaturgiche, secondo la nostra impostazione, non è immediato, né innato, ma necessita di una formazione e di un training per acquisire competenze che permettano di rendere il corpo oggetto di studio e di riflessione didattica (Rivoltella P. C., 2021a).

In questo panorama brevemente descritto, abbiamo costruito il nostro disegno di ricerca al fine di indagare le domande di ricerca che siamo andati delineando: da una parte ci chiederemo se l'insegnamento sia ancora definibile come "arte della vita", dall'altra proveremo a chiederci se la performatività migliori la relazione docente e studente.

L'impianto metodologico che è stato progettato è basato sui Mixed Methods (Creswell & Plano Clark, 2017) nello specifico si è pensato a un disegno improntato ai Multiphase Mixed Methods che mantenesse bilanciati sia il quantitativo che il qualitativo. Presenteremo quindi la costruzione e la relativa validazione di un questionario capace di indagare la performatività del docente durante la didattica a distanza, per arrivare alla traccia di interviste in profondità a docenti esperti di didattica che avessero avuto esperienze di teatro nella loro vita. Durante l'analisi dei dati di ricerca, le informazioni sono state raccolte in modo sequenziale e successivamente integrate sia per i dati qualitativi che quantitativi, seguendo l'approccio metodologico descritto da Creswell & Plano Clark (2017) e Picci (2012).

In particolare, si è proceduto con un lavoro lineare: inizialmente sono state condotte delle analisi preliminari sui dati quantitativi raccolti tramite il questionario *TPS* che nel paragrafo successivo andremo descrivendo. Successivamente, sono state elaborate le trascrizioni delle interviste. Infine, sono state eseguite analisi integrate dei dati qualitativi e quantitativi per verificare se le informazioni qualitative avessero confermato e arricchito i risultati emersi dalle analisi quantitative precedenti.

È possibile ricostruire le fasi della ricerca e la conseguente procedura di raccolta dei dati, che si andranno a esplicitare nei paragrafi successivi.

- Durante il periodo compreso tra i mesi di settembre e marzo dell'anno accademico 2021/2022 è stato creato *ex novo* un questionario (*TPS*) specifico sul carattere performativo della didattica;
- aprile 2022: avvio della fase di validazione del questionario sia per contenuto che per costruito;
- maggio 2022: prima condivisione del questionario ad un gruppo di esperti;
- giugno 2022: accoglimento delle proposte, gestione e conduzione del focus group e redazione della seconda versione dello strumento di indagine;
- giugno - luglio 2022: somministrazione del questionario a un campione di ricerca e conseguente analisi dei risultati e scrittura della traccia dell'intervista sulla base dei primi risultati;
- luglio 2022: redazione della terza e definitiva versione del questionario;
- settembre - dicembre 2022: apertura del questionario al pubblico e avvio delle interviste qualitative.

1. Il questionario: la genesi

Gli elementi teorici sopra presentati ci consentono di definire un adeguato framework concettuale per meglio indagare il significato che assume la performatività nei contesti di apprendimento. In alcuni casi può avvenire che gli studi universitari proposti al futuro docente prevedano dei percorsi specifici per lo sviluppo della competenza performativa; il docente può rafforzare questa competenza, anche oltre il tempo della propria formazione, assumendo la prospettiva tipica del professionista riflessivo (Baldassarre, 2009). In questo modo il docente è in grado di osservare le modalità con cui lui stesso accompagna gli studenti a sviluppare delle personali strategie metacognitive (Borkowski & Muthukrishna, 1992). In questo senso è molto importante che il docente si prenda cura della comunicazione con gli alunni e in particolare della dimensione relazionale (Mitchell, 2014).

Queste considerazioni teoriche sono state il punto di partenza per definire la nostra domanda di ricerca: i docenti leggono la competenza performativa come modalità per porre attenzione alla dimensione relazionale che li lega agli studenti? La nostra ipotesi è che la presenza di competenza performativa abbia un ruolo nella relazione tra il docente e gli studenti della classe. Inoltre possiamo pensare che la competenza performativa del docente possa strutturarsi in strategia didattica.

All'interno di questo contesto e al fine di indagare l'esistenza di tali approcci teorici nelle pratiche agite dagli insegnanti, abbiamo riscontrato in letteratura l'assenza di questionari atti a definire il costrutto. Il questionario di Carlomagno et al. (2021) è strutturato per il monitoraggio dei risultati dell'efficacia di laboratori di drammaturgia e indaga alcune dimensioni che saranno prese come oggetto anche nel nostro questionario, ad oggi, non abbiamo ritrovato altri questionari validati che avessero come oggetto la performatività del docente intesa come corpo in azione. Si è notato che più comunemente in letteratura (Chew, 2022), con l'obiettivo di porre a oggetto il performativo vengono proposte interviste semi-strutturate a docenti del campione. È stato dunque progettato e validato uno nuovo questionario, che prende il nome di *TPS* (Teaching Performative Scale) come uno strumento per rilevare la performatività del docente che mira altresì a indagare:

- la possibilità di riconoscere una competenza performativa agita e resa oggetto di attenzione da parte del docente;
- la natura della competenza, che essa sia implicita o esplicita e come può essere agita;
- le rappresentazioni del docente rispetto alla performatività agita in situazione.

Nel paragrafo successivo si entrerà nel dettaglio descrivendo lo strumento nella sua corporatura e presentando il suo processo e gli step di validazione.

1.1. La struttura del questionario

Teaching Performative Scale (*TPS*), ovvero Scala dell'insegnamento performativo, è uno strumento che nasce con l'idea di rilevare i livelli di performatività del docente in contesti didattici standard (Carenzio & Ferrari, 2021) e, a partire dagli assunti teorici definiti nei precedenti capitoli e in introduzione del capitolo ripresi per

sommi capi, prova a declinare in indicatori alcuni aspetti che si sono stagliati come centrali negli ambiti della performatività docente.

La scelta di introdurre un questionario rimanda alla necessità di possedere uno strumento altamente standardizzato. Esso è impiegato nella ricerca sociale, e non solo, con l'obiettivo di aggregare dati, informazioni e variabili da cui è possibile creare una matrice utile per analisi matematiche/statistiche (Zammuner, 1996). Nello specifico, ogni questionario vede un complesso rigidamente organizzato e preimpostato di domande che ogni compilatore vedrà identiche e consequenziali. Nella maggior parte dei casi, la persona che si trova davanti al questionario potrà scegliere la sua risposta entro e solo limitatamente alle alternative fornite dallo strumento stesso.

In tale direzione, il questionario assume le sembianze di un costrutto rigido e direttivo, standardizzato e strutturato. Le domande non devono essere ambigue, doppie (contenenti più richieste), tendenziose e/o espresse in forma negativa, questo è utile per facilitare la comprensione del soggetto compilatore e l'analisi del dato corretto da parte del ricercatore. (Corbetta, 2014).

Nel nostro caso, non era già presente in letteratura un questionario che rispondesse alle nostre domande di ricerca, ergo la ricognizione della letteratura dei primi due capitoli è stata fondamentale per la formulazione di quesiti da rivolgere ai docenti di ogni ordine e grado, con una duplice finalità:

- rilevare ai fini scientifici le rappresentazioni dei docenti sul tema della performatività in ambito didattico;
- analizzare l'adozione degli elementi performativi da parte dei docenti.

Per perseguire le finalità sopra esposte, lo strumento *TPS* viene progettato traducendo in indicatori (prima) e in quesiti (poi) gli elementi individuati in letteratura appartenenti alle dimensioni di corporeità, spazialità e sonorità stagliate grazie alla revisione sistematica della letteratura.

Il questionario semi-strutturato si vede costitutivo delle seguenti aree e, nella sua ultima versione, si presenta composto da 34 item:

- area anagrafica, per mappare il profilo professionale del docente, ponendo attenzione anche alla disciplina di riferimento, al grado di scuola in cui svolge un maggior numero di ore;
- area delle competenze performative (Carlomagno, Cordella, Minghelli, & Rivoltella, 2021a); questa area è dedicata ad indagare particolarmente la formazione specifica dei docenti circa gli aspetti performativi in ambito didattico;
- elementi drammaturgici adottati consapevolmente o meno dal docente per la comunicazione didattica in setting presenziale, online e misto (Cascetta & Peja, 2003; Sofia, Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno, 2013) e di rappresentazione del docente in situazione (Rivoltella P. C., 2021a).

L'area anagrafica ha l'obiettivo di mappare il profilo del docente e indagarne la formazione professionale. Sono presenti 7 quesiti con indicazione di genere, fascia d'età (in range di 5 anni), categoria professionale (3 alternative di risposta), ordine di scuola in cui ha esperienza di insegnamento (10 alternative con inclusione

dell'opzione «altro»), regione in cui presta servizio, formazione, anni di insegnamento (8 alternative di risposta in range di anni).

L'area delle competenze performative indaga gli aspetti di teatralità acquisiti dal docente nei contesti formali e informali pregressi e sulle competenze in possesso spendibili in setting presenziali, semipresenziali e online. Suddetta sezione è costituita da 16 quesiti, di cui 7 su scala di frequenza a 6 modalità di risposta, 4 a risposta multipla a 6 alternative di risposta e 5 quesiti a risposta aperta.

L'ultima area, legata alle percezioni e alla rappresentazione del docente in ambito performativo, ha l'obiettivo di rilevare se per il docente sussistano delle somiglianze tra il teatro e la didattica; è costituita da 10 quesiti di cui 4 batterie contenenti 6, 7 o 8 item su scale di frequenza a 6 modalità, 3 quesiti a risposta aperta e 2 quesiti a risposta multipla con immagini (8 alternative a quesito).

Il processo di definizione e traduzione in item degli elementi individuati in letteratura ha richiesto un lavoro minuzioso che ha coinvolto diversi professionisti ed insegnanti in un arco temporale di circa un anno solare (2021-2022), al fine del quale è stato possibile migliorare e validare lo strumento di indagine, come presenteremo nel prossimo paragrafo.

2. Il processo di validazione del questionario

Lo strumento assume le forme di un questionario semi-strutturato, validato sul piano del costruito e del contenuto tramite un processo suddiviso in tre fasi: la prima è quella del giudizio degli esperti (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008); la seconda è quella statistica, attraverso la somministrazione del questionario ad un campione con le stesse caratteristiche del campione di ricerca (i dati sono stati analizzati tramite software SPSS); l'ultima fase ha visto nuovamente il contributo di alcuni esperti a seguito delle analisi effettuate (in particolare, sono state riviste e sostituiti due item, con relativi item di controllo che hanno restituito una correlazione negativa molto debole).

Nel dettaglio, gli step e i metodi di validazione per giungere alla definizione finale dello strumento sono stati:

- *FASE I*, prima bozza di suddivisione in aree dello strumento di indagine. Vengono pertanto definite le tre aree, sopra descritte, coerentemente con gli elementi individuati in letteratura. All'interno del questionario vengono proposti degli item di controllo, costituiti da 16 quesiti (scala True Check) semanticamente opposti ad altri ritenuti portanti per il perseguimento degli obiettivi di ricerca.
- *FASE II*, validazione di contenuto tramite il giudizio degli esperti (**Tabella 7**). Oltre ad essere scientificamente necessaria (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008), riteniamo molto utile questa prima fase in quanto gli esperti ci consentono di ricevere un buon livello di profondità della valutazione dello strumento, qualità e definizione delle domande, nonché di ottenere informazioni dettagliate sull'argomento oggetto di studio eventualmente trascurate (Cabero Almenara & Llórente Cejudo, 2013). Finalità di questa fase è la revisione e gli adattamenti sul piano «strutturale» e linguistico degli item maggiormente critici. Per perseguire la finalità di questa fase è stata predisposta

una scheda di analisi del questionario progettata e condivisa con l'applicativo *Google Moduli*¹⁷ costruita su risposte multiple (16) e aperte (8); la struttura di selezione degli esperti e la strutturazione della griglia di raccolta e analisi dei pareri degli esperti segue le indicazioni presenti in Escobar Pérez - Cuervo Martinez (2008). Il giudizio degli esperti assume le sembianze di una procedura utile a valutare la validità sostanziale del questionario, per poter raggiungere l'obiettivo sono raccolte informazioni in modo sistematico con l'obiettivo di aggregare informazioni sul costruito semantico per ogni area del questionario, compresa la lettera di presentazione del questionario stesso. Per quest'ultima sono state indagate le dimensioni di chiarezza, lunghezza e qualità del testo, mentre per ogni altra sezione sono state rese oggetto i livelli relativi a chiarezza del testo dell'item, adeguatezza delle modalità di risposta, coerenza con l'oggetto del questionario e ordine in cui vengono presentate le domande. A queste informazioni, ricavate con una scala a quattro livelli, sono state sempre aggiunte domande aperte relativamente a possibili modifiche da apportare ed eventuali domande da aggiungere. Al termine della griglia, sono state chieste osservazioni aggiuntive e raccomandazioni finali che ogni esperto ha potuto compilare liberamente. A seguito della raccolta dei contributi degli esperti, la concordanza delle risposte viene calcolata attraverso l'adozione del coefficiente *W di Kendall* per tutte le variabili quantitative e, considerato il numero limitato di risposte aperte, sono state accolte tutte le indicazioni di modifica richieste da almeno 2 esperti.

Classificazione esperto	Contributo
Professore ordinario di M-Ped/03 e autore di pubblicazioni scientifiche su didattica e teatro	Ha contribuito all'ordine logico delle domande, alla revisione linguistica di alcuni item compreso il ripensamento delle immagini.
Professore associato nel settore M-PED/03	Ha contribuito all'adozione di un lessico inclusivo trasversale ai diversi gradi di istruzione.
Conduttore di Laboratorio di Drammaturgia didattica in M-Ped/03 e docente di scuola secondaria di I grado	Ha contribuito allo snellimento dello strumento e all'aggiunta di elementi drammaturgici utili alla scena didattica.
Ricercatore nel settore M-Ped/03 e docente di teatro in accademia performativa	Ha contribuito alla revisione semantica del lessico utilizzato per alcuni item.
Ricercatore nel settore M-PED/04 e docente di scuola secondaria di II grado	Ha contribuito all'affinamento dello strumento di indagine, suggerendo possibili relazioni tra i diversi item.
Docente di Master sul teatro e la didattica ed autore di testi di teatrologia	Ha contribuito alla revisione semantica del lessico utilizzato per alcuni item.

¹⁷ È possibile prendere visione della griglia di codifica costruita, collegandosi al link: <https://drive.google.com/file/d/1KyZszUDsfBqUP48mbYvoJc3qWrzhq38H/view>

Classificazione esperto	Contributo
Docente di scuola Primaria con esperienza teatrale	Ha contribuito all'adattamento linguistico dello strumento.
Docente di Scuola di Secondaria di II Grado ed esperto di teatro	Ha contribuito all'adattamento linguistico e alla possibilità di specificare elementi drammaturgici utili alla scena didattica.
Educatrice di Nido con abilitazione all'insegnamento del teatro	Ha contribuito all'adattamento linguistico e all'adeguatezza del paradigma per il target di riferimento.

Tabella 7: Sintesi esperti per la validazione di contenuto del questionario TPS

L'indicatore di concordanza (*W di Kendall*) è alto in tutte le sezioni della griglia di validazione (valori di *W* compresi tra 0,86 e 0,94).

La richiesta esplicita, concordata da più esperti, è quella di rettificare alcuni elementi della sezione area anagrafica (esperienza di insegnamento: la possibilità di fornire più risposte risulta inopportuna per la maggior parte degli esperti, i quali consigliano di indicare il contesto attuale in cui insegna il docente).

- *FASE III*, analisi del costrutto e revisione dello strumento attraverso la somministrazione del questionario ad un campione con le stesse caratteristiche del campione di ricerca (**Tabella 8**):

Campione	Numerosità
Tirocinanti in Scienze della Formazione Primaria	6
Docenti Universitari	12
Docenti di ogni ordine e grado	20
Totale	38

Tabella 8: Mappatura partecipanti prima rilevazione

Il campionamento è di tipo casuale semplice, utilizzando il metodo di somministrazione CAWI, eccetto per il campione di convenienza dei "tirocinanti in scienze della formazione primaria" (del quarto anno, a.a. 2021/22, Università Cattolica di Milano) che su base volontaria ha risposto al questionario condiviso su tramite mail della piattaforma di ateneo. In prima battuta effettuiamo un'analisi dei quesiti a risposta multipla e in scala di frequenza presenti all'interno della sezione 2 e sezione 3 del questionario. Viene adottato il coefficiente *alpha di Cronbach* del quale si prendono come attendibili valori con $\alpha > 0.7$. Gli item presi in considerazione risultano ampiamente affidabili per indagare le dimensioni progettate, come da valori presenti nella **Tabella 9**.

Scala	Casi	Alpha di Cronbach	N. di elementi
Competenze performative (Sez. 2)	38	,908	7
Rappresentazioni ed elementi drammaturgici (Sez. 3)	38	,844	24

Tabella 9: Statistiche di validità batterie

L'analisi prosegue con le correlazioni attese su gruppi di item del questionario (e correlazione negativa con tutti gli item della scala True Check). Per quanto riguarda le correlazioni positive attese, tutte le rilevazioni effettuate segnalano un livello di *correlazione di Pearson di $r > 0.6$* . Soltanto nel caso di correlazione negativa attesa tra i quesiti n.11 e n.12 (**Tabella 10**) individuiamo una debole correlazione negativa che sottoponiamo a verifica in fase IV per indagare rispetto alle problematiche sul piano di contenuto non precedentemente individuate.

	Valore	Errore standard asintotico	T approssimativo	Significatività approssimata
R di Pearson	0,308	0,211	-1,335	0,199

Tabella 10: Tavola di contingenza Q11*Q12

L'analisi statistica procede con l'analisi fattoriale di tipo esplorativo (AFE), per individuare e analizzare la presenza di fattori non precedentemente considerati (fattori latenti) e pesare quelle esistenti e sostenute dalla letteratura (Cronbach, 1971; Sartori & Pasini, 2007). In questa fase utilizziamo la rotazione *Varimax* con normalizzazione *Kaiser*. L'analisi della distribuzione fattoriale ci permette di individuare due fattori latenti che, alla luce della rilevazione statistica e della letteratura di settore, accogliamo. Si tratta di due fattori presenti nella sezione 3, tra cui il fattore interazione, che raccoglie gli item n.18 e n.19 (coprono una varianza del 18,7%) e il fattore uso del corpo che raccoglie gli item n.20.5 e n.20.6 (coprono una varianza del 17.6% totale).

- **FASE IV**, seconda validazione di contenuto con il contributo di esperti a seguito delle rilevazioni effettuate in *fase III* allo strumento. In questa fase vengono riviste e adattate le due domande che hanno restituito una correlazione negativa molto debole (**Tabella 10**).

Dall'analisi delle indicazioni degli esperti e validazione statistica sono sorte le seguenti necessità:

- inserire una domanda all'interno dell'area anagrafica per mappare anche la disciplina di riferimento del docente;
- circoscrivere maggiormente l'area di insegnamento del docente riferendosi esclusivamente al grado di scuola in cui svolge un maggior numero di ore;
- riformulare i quesiti n.11 e n.12 per rendere la loro relazione più immediata (questi sono evidentemente costruiti in modo ambiguo e, una volta revisionati, è stato chiesto un ulteriore momento di validazione al gruppo di esperti in fase IV);
- modificare le immagini al fine di consentire al docente compilatore una migliore rappresentazione in situazione.

Di rilevanza scientifica risulta l'individuazione dei fattori latenti ricavati dall'analisi fattoriale esplorativa. La correlazione tra le domande n.18 e n.19 permette di validare un'ipotesi sostanziale del paradigma: la natura performativa dell'insegnamento migliora e supporta la relazione. Parafrasando Grotowsky (1970) possiamo

definire la didattica performativa come «il ciò che avviene» tra docente-studente perché rende protagonista i partecipanti grazie alla variabile-fattore interazione, in questo contesto come grooming didattico (Rodríguez, 2012).

Il fattore uso del corpo corrisponde agli item n.20.5 e n.20.6 che mettono in relazione la variabile spazio con la prossemica del docente: permette di affermare come la comprensione dei gesti avvenga grazie alla reciprocità tra le intenzioni del soggetto e i gesti dell'osservatore. Il corpo non è solo un canale che media, ma ciò che permette la conoscenza all'interno di uno spazio (Merleau-Ponty, 1945).

Lo strumento Teaching Performative Scale (*TPS*) è giunto alla sua terza versione grazie all'analisi dei dati relativi alle due validazioni. È stato quindi sottoposto ai campioni di riferimento. La sua somministrazione a un campione di ricerca ad ampio raggio potrà ulteriormente essere necessaria anche per il futuro affinamento dello strumento stesso.

La versione finale del questionario è presente al link: urly.it/3q1gq e in

Griglia di validazione di contenuto del questionario sulla performatività didattica

Gentile professore, gentile professoressa, sono Eleonora Mazzotti, una dottoranda in Medium e Medialità del II anno presso l'Università E-Campus. Nell'ambito del mio progetto di dottorato "Performatività della didattica online" sto svolgendo un'indagine sugli elementi che compongono la performatività dell'azione didattica del docente, in particolare quando esperisce la sua lezione online. Il seguente questionario è atto a cogliere quale attenzione hanno i docenti rispetto al tema. L'idea è rilevare atteggiamenti e posture dei docenti rispetto alla performatività.

Data la sua competenza e professionalità in materia, le chiedo gentilmente di prestarsi a compilare una griglia di analisi al fine di poter validare il contenuto del questionario in oggetto (lo trova in allegato in PDF).

Per ogni domanda indichi il grado di accordo in una scala da 1 a 4, dopo 4 completamente, 3 abbastanza, 2 poco, 1 scarso.

La ringrazio del suo tempo che dedica alla compilazione.

* Indica una domanda obbligatoria

Può indicare gentilmente il suo Nome e Cognome *

La tua risposta _____

Lettera di presentazione *

	4	3	2	1
Chiarezza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lunghezza del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualità del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe al testo di presentazione

La tua risposta _____

Area anagrafica

Domande questionario *

	4	3	2	1
Ordine logico di presentazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiarezza nella costruzione del testo del quesito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adeguatezza delle modalità di risposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerenza con l'oggetto del questionario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe ai quesiti

La tua risposta

Quesiti e domande che aggiungerebbe

La tua risposta

Area competenza e acquisizione

Domande del questionario *

	4	3	2	1
Ordine logico di presentazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiarezza dei quesiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adeguatezza delle modalità di risposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efficacia dei quesiti per fornire il dato richiesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe ai quesiti

La tua risposta

Quesiti che aggiungerebbe

La tua risposta

Area performatività didattica

Domande del questionario *

	4	3	2	1
Ordine logico di presentazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiarezza dei quesiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adeguatezza delle modalità di risposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efficacia dei quesiti per fornire il dato richiesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe ai quesiti

La tua risposta

Quesiti che aggiungerebbe

La tua risposta

Esprima un giudizio personale sulla validità del contenuto del questionario rispetto alla performatività didattica che si intende indagare.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Osservazioni aggiuntive e raccomandazioni finali

La tua risposta

Allegato 3

#	AUTORE	TITOLO	RIVISTA E ANNO DI PUBBLICAZIONE	DESTINATARI DELLA RICERCA	OBIETTIVI	METODI DI INDAGINE	PRINCIPALI RISULTATI	CATEGORIA
8	Cannon P., Lumsden L., Wassc V.	Complex statistical concept	Education for Primary Care (2021)	50 studenti di medicina di base	Gli studenti di medicina che si preparano a intraprendere un tirocinio in medicina generale (GP) devono essere dotati delle competenze uniche necessarie per utilizzare con successo e adattarsi alle modalità di consultazione a distanza attuali ed emergenti utilizzate nelle cure primarie e integrarle nella loro pratica clinica quotidiana.		Un'attenta progettazione di scenari impegnativi che rispecchiano le comuni presentazioni dei medici di base attraverso modalità a distanza può aumentare la preparazione e la fiducia degli studenti prima del tirocinio come medico di base durante la pandemia COVID-19. Un'attenta progettazione di scenari impegnativi che non solo rispecchiano le comuni presentazioni dei medici di base, ma che integrino anche alcune delle difficoltà del consulto a distanza. Questo li aiuta a sviluppare la familiarità con la tecnologia e le competenze necessarie per utilizzarla con successo. Riteniamo che questa metodologia online offra continue opportunità a tutti gli educatori di trasferire questa metodologia nella formazione nell'era post-COVID-19.	SPAZIALITA'
9	Shi L., Stickler U., Lloyd M.E.	The Interplay between attention, experience and skills in online language teaching	Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS) (2017)	Docenti universitari di lingua	In una prospettiva socioculturale, questo studio esplora l'interazione tra l'attenzione degli insegnanti di lingue durante le esercitazioni online sincrone e le loro riflessioni sulle proprie pratiche di insegnamento.	Interviste basate su un replay di dati di eyetracking e interviste in profondità	La nostra ricerca ha esteso la normalizzazione di Bax dell'uso della tecnologia nell'apprendimento in classe faccia a faccia in ambienti di apprendimento online. Rispecchiando lo sviluppo ontogenetico della crescente digitalizzazione, gli insegnanti negli ambienti online si appropriano delle competenze necessarie per liberare risorse cognitive da dedicare agli aspetti sociali e pedagogici del loro insegnamento.	SPAZIALITA'
10	Jabali O., Saeedi M., Rabayaa M., Othman N.	Zoom dysmorphia in e-teaching: shifting the value from attributes to appearance	Education and Information Technologies (2022)		L'obiettivo è stato quello di indagare le prospettive dei membri del personale universitario nei confronti della dismorfia da zoom durante la pandemia di Covid-19, in termini di popolarità, cause ed esperienze dei docenti con i meccanismi di guarigione o eliminazione.	Questionario validato per esperti consegnato in autosomministrazione distribuito alla popolazione dello studio.	I risultati dello studio hanno mostrato diverse associazioni tra le variabili studiate. Il genere è risultato significativo perché le donne hanno dimostrato di avere più caratteristiche di dismorfofobia; anche i docenti che lavorano in facoltà scientifiche hanno dimostrato di aspettarsi più caratteristiche di dismorfofobia, in quanto tendevano a non accendere le loro macchine fotografiche. I risultati dello studio hanno anche mostrato che i soggetti affetti da dismorfofobia da zoom hanno garantito che le loro apparenze li facevano sentire occasionalmente insicuri e instabili dal punto di vista lavorativo. Pertanto, hanno provato diversi meccanismi di guarigione per eliminare o, almeno, ridurre i suoi tratti. Lo studio conclude che la prevalenza della dismorfia dello zoom può portare a spostare il valore degli attributi buoni ed efficaci (ad esempio, professionalità, adattabilità, collaborazione, empatia e pazienza) degli istruttori alle sole apparenze fisiche.	CORPOREITA'
11	Fořtova F., Sedláčková J., Tůma F.	"And My Screen Wouldn't Share...": EFL Student-Teachers' Perceptions of ICT in Online Teaching Practice and Online Teaching	Īkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 2021	Studio di ricerca con 63 studenti iscritti al master in Insegnamento dell'EFL per le scuole secondarie dell'Università Masaryk, in Repubblica Ceca. Per realizzarlo sono state impiegate procedure di codifica qualitativa su un insieme di 120 riflessioni sulle lezioni scritte da studenti che completavano la loro pratica di insegnamento attraverso corsi online, normalmente svolti di persona	L'obiettivo era scoprire come gli studenti-insegnanti percepissero l'uso della tecnologia durante l'insegnamento online.	Questionario di indagine agli studenti	I risultati principali mostrano che, nonostante il costante confronto tra le classi faccia a faccia e quelle online e l'iniziale affidamento sul successo della tecnologia per determinare il successo di una lezione, la maggior parte degli studenti-insegnanti ha normalizzato la tecnologia come piattaforma per l'insegnamento, utilizzando un linguaggio specifico per le strategie didattiche e gli eventi in classe. Questi risultati suggeriscono che l'insegnamento e l'apprendimento online dovrebbero essere considerati parte integrante della formazione degli insegnanti.	SPAZIALITA'
12	Buckley K., Stone S., Farrell A.M., Glynn M., Lowney R., Smyth S.	Learning from student experience: large, higher education classes transitioning online	Irish Educational Studies (2021)	Quarantasette membri del personale e 343 studenti	(1) Esaminare l'improvvisa transizione di classi numerose (oltre 100 studenti) dall'insegnamento e dall'apprendimento faccia a faccia all'erogazione di servizi online a distanza dalle prospettive del personale e degli studenti. (2) Contestualizzare queste prospettive attraverso una revisione della letteratura pertinente. (3) Informare il lavoro di insegnamento di classi numerose nei futuri spazi di insegnamento e apprendimento online.	Una rapida e sistematica revisione della letteratura in materia; sondaggi condotti tra gli studenti e il personale della DCU che hanno sperimentato il trasferimento delle classi numerose online; e dati relativi ai supporti didattici forniti dalla Teaching Enhancement Unit.	Soluzioni concettuali per uscire dall'emergenza e passare ad approcci più ponderati e pianificati per coinvolgere meglio gli studenti in contesti online, ibridi e faccia a faccia. I dati della partecipazione all'apprendimento professionale indicano un alto livello di interesse da parte del personale per l'aggiornamento in relazione al miglioramento della comunicazione e dell'impegno nello spazio online	SPAZIALITA'
13	Walmsley-Smitha H., Machinb L., Waltonc G.	The E-Design Assessment Tool: an evidence-informed approach towards a consistent terminology for quantifying online distance learning activities	Research in Learning Technology Vol. 27 (2019)	Studenti di un corso online	Identificare i tipi di attività di apprendimento online efficaci; testare la terminologia utilizzata per descrivere l'apprendimento online	Sondaggi agli studenti di un corso dell'università di Edimburgo	In letteratura vengono evidenziati come potenzialmente in grado di migliorare il mantenimento e la qualità dell'apprendimento online due aspetti principali: l'interazione con il docente e i compagni e il feedback diretto sull'apprendimento. Tuttavia, nonostante questi termini siano comunemente utilizzati, è stato difficile applicarli in modo coerente alle attività di apprendimento di questo studio. Le attività di interazione possono essere classificate con una certa sicurezza, ma le attività di feedback sono meno facili da identificare e richiedono una revisione e una quantificazione qualitativa più difficile da rendere oggetto dell'indagine.	SPAZIALITA'

#	AUTORE	TITOLO	RIVISTA E ANNO DI PUBBLICAZIONE	DESTINATARI DELLA RICERCA	OBIETTIVI	METODI DI INDAGINE	PRINCIPALI RISULTATI	CATEGORIA
14	Willatt C., Flores L. M.	The Presence of the Body in Digital Education: A Phenomenological Approach to Embodied Experience	Studies in Philosophy and Education (2022)	//	Affrontare il fenomeno della virtualità in un senso originale: come dimensione fondamentale della corporeità stessa.	Revisione della letteratura	Le ipotesi su una digitalità disincarnata e una corporeità devirtualizzata rappresentano gli estremi all'interno dei quali attualmente si muovono i discorsi educativi. In secondo luogo, affrontiamo la virtualità intrinseca dell'esperienza incarnata. Delineiamo il concetto euristico del corpo virtuale (Merleau-Ponty) per descrivere la corporeità e la virtualità come fenomeni intricati e multidimensionali che racchiudono estensione, intercorporeità e intermedialità.	CORPOREITA'
15	Pappas I. O., Giannakos M. N.	Rethinking Learning Design in IT Education During a Pandemic	Frontier Education (2021)	Come i docente possono riflettere ulteriormente sulla progettazione dell'apprendimento dei loro corsi online.	Apprendimento efficace online	Revisione della letteratura	Per far fronte alle difficoltà legate a causa della bassa autostima degli studenti, degli insegnanti non di supporto, è necessario ripensare e rivedere il progetto di apprendimento del corso e sfruttare tecnologie abilitate che ci consentano di imitare esperienze di apprendimento fisico o costruirne di nuove che abbiano la capacità di porre rimedio alle sfide imposte ai nostri sistemi educativi a causa della pandemia.	CORPOREITA'
16	Conway N. B., Tempest H. G., Fortun J.	Remote Learning and Its Impact on Newly Matriculated Medical Students	Cureus (2021)	Primo anno del corso di medicina	Apprendimento efficace online	Questionario online utilizzando una scala Likert a cinque punti attraverso sondaggi anonimi	I risultati di questo studio dimostrano che non solo l'apprendimento a distanza è efficace, ma che gli studenti sono stati anche resilienti nel loro adattamento a un nuovo formato di apprendimento. La nostra esperienza evidenzia l'importanza di includere soluzioni per il benessere per mitigare la sensazione di isolamento e disconnessione durante l'apprendimento a distanza.	SPAZIALITA'
17	Murdaugh K., Hausknecht J. B., Herbst C.T.	In-Person or Virtual? – Assessing the Impact of COVID-19 on the Teaching Habits of Voice Pedagogues	Journal of Voice (2022)	Studenti online	Indagare fino a che punto gli insegnanti di canto possono valutare gli attributi individuali della voce cantata attraverso l'insegnamento virtuale utilizzando la tecnologia della comunicazione.	Sondaggio realizzato sulla piattaforma SurveyMonkey	Pertanto, potrebbe esserci un grande potenziale per migliorare le attuali situazioni di insegnamento. Sono necessarie (1) informazioni più chiare sulle capacità tecniche dei sistemi/configurazioni; (2) raccomandazioni supportate da un gruppo di consenso di "insegnanti vocali esperti di tecnologia"; e (3) i mezzi per fornire queste informazioni e il know-how tecnico richiesto alla comunità internazionale degli insegnanti di canto.	SONORITA'
18	Stahl G.	Redesigning Mathematical Curriculum for Blended Learning	Blended Learning and Teaching in Higher Education: An International Perspective (2021)	Studenti di geometria euclidea	Rendere l'apprendimento della geometria euclidea efficace online	Narrazione di un progetto	La tecnologia consente a insegnanti e studenti di interagire con lo stesso materiale in più modalità, in modo che gli approcci blended possano essere adattati in modo flessibile agli studenti con diversi approcci o bisogni di apprendimento preferiti e strutturati in fasi parallele o successive di apprendimento blended. La tecnologia può essere utilizzata da studenti online, piccoli gruppi co-localizzati e aule scolastiche, con insegnanti e studenti che hanno accesso condiviso ai materiali e al lavoro degli studenti attraverso modalità di interazione.	Spazialità
19	Dolska O., Godz N.	Cogito ergo sum et sentio ergo sum: Philosophical Reflections on Contemporary Education	Studia Warminskie 58 (2021)	//	Cogliere gli elementi essenziali del nuovo rapporto tra corpo e digitale	Revisione della letteratura	Formare una metodologia complessa basata sulla conoscenza dell'uomo che tenga in considerazione corpo, ambiente e mente, perché le percezioni sono migliorate grazie all'interazione. Questa tesi è rafforzata dall'interazione digitale perché si concentrano sull'introduzione della percezione nello spazio digitale.	Corporeità
20	Ucok-Sayraka O., Brazelton N.	Regarding the question of presence in online education: A performative pedagogical perspective	Educational Philosophy and Theory (2021)	//	La presenza dello studente e del docente nel mondo digitale	Revisione della letteratura	La scrittura performativa rafforza il senso di essere-qui-ora e facilita la coabitazione di spazi di apprendimento online che non prevedono la presenza di corpi nello stesso ambiente fisico.	Corporeità

Allegato 2.

3. Il focus group. Un metodo per la selezione delle immagini

Doverosa una precisazione sul metodo selezionato e utilizzato per la scelta delle immagini da inserire all'interno della versione finale dello strumento.

A seguito di un suggerimento, come già visto, di un esperto valutatore del questionario TPS, le iniziali immagini inserite non si sono rilevate efficaci probabilmente perché limitate dall'unica visione di chi le ha recuperate online, così come il basso numero (nella prima versione erano presenti solamente quattro immagini) non permettevano un riconoscimento da parte del docente compilatore. Al fine di indagare meglio la rappresentazione del docente in situazione didattica agita sia online che in presenza, sono state adottate quindi alcune figure che rimandano a un costrutto particolare: le dimensioni della comunicazione didattica (Rivoltella P. C., 2021a) che intersecano, polarizzandosi, due aspetti di concettualizzazione teatrale, rispettivamente il testo e l'evento.

Con l'obiettivo di selezionare immagini che maggiormente potessero ricondursi alle rappresentazioni reali dei docenti, è stato organizzato e condotto un breve focus group di un'ora circa con quattro docenti di scuola tutti esperti di teatralità e arti performative con una formazione teatrale certificata. Nello specifico, sono stati selezionati docenti che appartenessero a gradi di scuola differenti: primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado e un universitario differenziando genere ed età. In **Tabella 11**: Suddivisione del campione costruito per il focus group è possibile prendere visione delle specificità di ogni docente costituente il campione del focus group.

Grado di scuola	Genere	Età
Primaria	F	32 anni
Secondaria I grado	F	51 anni
Secondaria II grado	M	29 anni
Università	M	34 anni

Tabella 11: Suddivisione del campione costruito per il focus group

L'intervista collettiva è inserita nel mondo della ricerca sociale e umanistica grazie allo psicologo sociale R. K. Merton, il quale negli anni Quaranta del Novecento mise a punto questa nuova tecnica di rilevazione da lui stesso definita "intervista di gruppo". La peculiarità di questo tipo di intervista collettiva è stata ritenuta favorevole e affine per l'obiettivo del nostro lavoro perché ha permesso, grazie all'interazione diretta fra i soggetti, di far emergere punti di vista, elaborazioni concettuali sul tema in oggetto di indagine attivando scambi e stimoli proficui. Gli esiti del focus group hanno permesso la rilevazione di 8 immagini inserite nel questionario in sostituzione delle quattro precedenti.

In letteratura (Spaltro, 1995) si evidenzia come nelle interviste di gruppo lo strumento principale di intervento è rappresentato proprio dalle situazioni di gruppo. Secondo alcuni autori il gruppo reso oggetto del focus funziona come un organismo a sé stante, assumendo le sembianze di una «mente di gruppo» che rappresenta e orienta qualcosa di più, e di diverso, dalla somma delle menti individuali dei soggetti che lo compongono

(Scardovelli, 1993), questo è motivato dal fatto che il gruppo di soggetti funzioni da catalizzatore, in grado di rendere maggiormente più ampie le risorse dei suoi singoli membri (Palumbo & Garbarino, 2006).

«Se diversi osservatori che analizzano un fenomeno lo descrivono nello stesso modo, è molto probabile che tale osservazione risulti attendibile» (Bertin, 2011, p. 64), qui è possibile ritrovare sinteticamente la motivazione nell'introdurre un focus group per organizzare le rappresentazioni del docente in materia didattica. Il criterio di giudizio sull'attendibilità della rilevazione effettuata tramite interviste collettive è riconducibile semplicemente al consenso creato fra un gruppo di esperti, in questo caso di performatività.

Il focus group, organizzato in presenza nel mese di luglio 2022, ha previsto la seguente traccia di lavoro:

1. È stato presentato un semplice framework concettuale, da parte della ricercatrice, che enunciava le dimensioni della comunicazione didattica (Rivoltella P. C., 2017) alla luce del performativo, in particolare alla luce degli elementi teatrali di evento e di testo (Fischer-Lichte, 2014). La cornice teorica è stata contenuta in un quarto d'ora di tempo e ha visto il supporto di una breve presentazione che è stata stampata e lasciata a disposizione dei partecipanti per tutta la durata del focus group.
2. A seguito della fase iniziale, ogni docente è stato invitato a lavorare singolarmente scegliendo quali immagini rappresentassero al meglio ogni area didattica. In tutto era necessario che i docenti cercassero, in database presenti in Internet con risorse Creative Commons, otto immagini ciascuno. Anche per questo secondo passaggio è stato lasciato un tempo di quindici minuti. È stato quindi creata una bacheca digitale¹⁸ che contenesse in maniera organizzata per dimensione didattica tutte le immagini ritrovate dai docenti. Sono state raccolte in tutto 32 immagini. L'idea di mettere in comune le immagini in una bacheca ha facilitato dapprima la visualizzazione in un'unica pagina di tutte le iconografie scelte, in secondo luogo ha facilitato la discussione perché è rimasta visibile e accessibile a tutti i docenti anche nella fase successiva.
3. La terza fase, invece, ha visto protagonista il confronto tra il gruppo per la scelta delle immagini più rappresentative dell'area didattica. Anche in questo caso il piccolo gruppo è stato guidato: è stato lasciato loro un tempo ristretto ai cinque minuti per poter guardare tutte le immagini e poterle apprezzare con lo strumento del "Mi Piace". A partire dalle immagini più votate è stata avviata una discussione tra i partecipanti che arrivasse a una conclusione: scegliere le 8 immagini che per il gruppo rappresentassero al meglio le dimensioni. La discussione è stata contenuta nei trenta minuti.

Lo strumento del focus group utilizzato per organizzare una parte del questionario, poi validato, si è rivelato particolarmente utile almeno a due livelli. Da una parte dal punto di vista del metodo di lavoro: inserire uno strumento qualitativo come l'intervista collettiva all'interno di un questionario semi-strutturato che indaga variabili quantitative ha permesso di lavorare con l'approccio olistico dei *mix methods* non sono a livello

¹⁸ Al link è possibile prendere visione delle varie immagini scelte dai docenti: https://padlet.com/mazzotti_eleonora/focus-group-y51o4bdcame33mva

macro di impianto di ricerca, ma anche nel sottoinsieme del micro come la costruzione del questionario stesso. Dall'altra a livello di contenuto; ha permesso infatti di allargare lo sguardo della ricercatrice arricchendo con la propria rappresentazione con quella dei docenti che saranno oggetto del campione di ricerca.

Il quadrante che fuoriesce interpreta le quattro dimensioni provando, con un esercizio metariflessivo proprio dei docenti partecipanti dal focus group, a polarizzarle ai lati della concettualizzazione teatrale intesa come maggiormente rappresentativa di una didattica in cui prevale il testo o intesa come evento.

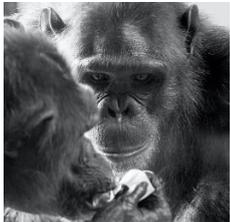
	Testo	Evento
Informativa		
Relazionale		
Esplorativa		
Partecipativa		

Tabella 12: Suddivisione delle immagini definitive selezionate dai docenti partecipanti al focus group

4. Le interviste: la traccia

Per raggiungere un affondo qualitativo, è stata ideata un'intervista semi-strutturata, ossia quel particolare strumento di indagine in cui «viene posta una serie di domande, sempre le stesse e nello stesso ordine per tutti, lasciando libero l'intervistato di rispondere come crede» (Bichi, 2011, p. 23).

La modalità dell'intervista prevede sicuramente un alto grado di strutturazione, con domande elaborate e ordinate, la conduzione dell'intervista ammette alcune possibili variazioni per rispondere al meglio alla situazione, dalle risposte date dal soggetto intervistato, che può così capovolgere la struttura dell'intervista e talvolta introdurre nuovi concetti che vanno così ad arricchire il materiale di ricerca con elementi non presi prima in considerazione. Il ruolo dell'intervistatore è, in questo tipo di ricerca, particolarmente delicato: egli deve avere capacità di ascolto. «Udire è un fenomeno fisiologico, e invece ascoltare è un atto psicologico (...). L'ascolto può essere un meccanico prestare orecchio, si può riportare fedelmente ciò che si è udito e restare, nonostante ciò, al di qua della comprensione» (Lombardi Satriani, 1987, p. 126).

Si riporta la traccia dell'intervista semi-strutturata utilizzata per tutti i docenti selezionati. Sono state scelte alcune categorie più difficilmente riscontrabili nella versione quantitativa di uno strumento. A seguito di un'introduzione utile sia per distendere il clima con l'intervistato, sia utile per inquadrare l'esperienza del docente, sono stati indagati elementi scenici messi in campo esclusivamente durante la didattica a distanza per poi aggiungere alcuni elementi relativi alla ritualità presente nella lezione. Conclude la batteria di domande un'indagine sul feedback (Rossi P. G., Pentucci, Fedeli, & Pennazio, 2018) a distanza che rimane uno degli aspetti maggiormente critici per l'online perché non si crea in modo autopoietico (Rivoltella P. C., 2021b), come avviene nella didattica in presenza, ma necessita la progettazione e la richiesta da parte del docente.

INTRODUZIONE: LA DIDATTICA A DISTANZA E LA TECNOLOGIA

Provi a pensare agli anni della didattica a distanza, quali sono stati i valori aggiunti della gestione online?

Quali invece le fatiche che ha vissuto nella gestione della didattica?

ELEMENTI SCENICI E DRAMMATURGICI

Come ha provato a mantenere un contatto/una relazione con i suoi studenti durante la didattica a distanza?

Come ha gestito lo spazio/setting all'interno della lezione?

Pensi alle lezioni svolte online, come si sono bilanciati la progettazione e l'improvvisazione sulla base degli stimoli che riceveva dall'aula?

RITUALITÀ NELLA DIDATTICA

Pensi alle sue lezioni svolte in presenza, quali abitudini/riti erano presenti?

Le ha trasposte nella didattica online?

Come?

LA GESTIONE DEL FEEDBACK

Come ha stimolato e gestito il feedback degli studenti?

Come ha provato a mettersi in sintonia con l'aula in base ai feedback che riceveva? Ha utilizzato delle strategie?

Come ha dato feedback agli studenti?

Tabella 13: Traccia dell'intervista

5. La strategia di analisi: i dati del questionario

Come si è visto, il questionario *TPS* è uno strumento semi-strutturato costruito per rilevare la performatività del docente in situazione di didattica a distanza e non e, nel presente contributo, si indagano i principali elementi di performatività a supporto della relazione docente-studente. Per indagare tale questione, nel mese di settembre 2022 è stata avviata una raccolta dati esplorativa. Il campionamento è di tipo casuale semplice, utilizzando il metodo di somministrazione CAWI inviando il link a gruppi di indirizzi mail di docenti incontrati nei percorsi di formazione oppure come link reso disponibile online, eccetto per il campione di convenienza dei "tirocinanti in scienze della formazione primaria" (del quarto anno, a.a. 2021/22, Università Cattolica di Milano) che su base volontaria ha risposto al questionario condiviso su piattaforma di ateneo. Il campione non risulta essere né rappresentativo, né lascia la possibilità al ricercatore di fare inferenze sulla popolazione insegnante. Ciò che risulta utile e significativo, tuttavia, è aver iniziato a gettare uno sguardo esplorativo sul tema. Sarà importante condurre riflessioni che risultano di mappatura del campione e trasporre così la logica riflessiva.

La strategia di analisi per l'interpretazione dei dati conta quattro macrocategorie:

1. Inserimento in un data-base dei dati rilevati dal questionario (EXCEL 10.0 per Windows);
2. Analisi delle frequenze delle risposte alle domande per rilevare una mappatura del campione di riferimento;
3. Elaborazione di tavole di contingenza con il software di analisi statistica *SPSS 27.0* per Windows che permettessero la rappresentazione e l'analisi delle relazioni presenti tra due o più variabili;
4. Interpretazione dei dati alla luce delle domande di ricerca e della letteratura di riferimento.

Il campione finale di indagine è costituito da 230 soggetti¹⁹, appartenenti alle categorie professionali di docente di ogni ordine e grado (67,8%), docente universitario (13,9%) e laureando in Scienze della formazione Primaria (18,3%). L'80,9% è donna, il restante appartiene al genere maschile. I gradi di scuola sono tutti rappresentati, anche se con una frequenza differente.

Il 3% svolge la professione di educatrice in Asilo Nido, lo 0,4% si occupa di alfabetizzazione presso un CPIA, il 7% lavora presso un istituto di istruzione professione, insegnano all'infanzia l'8,7% del campione, mentre il 24,3% presta servizio alla scuola primaria; la secondaria di I grado e II grado è rappresentata rispettivamente per il 10,4% e 14,8%, mentre il 13% presta servizio in università. Parte del campione, non è attualmente in carica a scuola come docente incaricato, ma come tirocinante che rappresenta il 18,3% dei soggetti risponditori.

Chi insegna, a scuola o in università, esercita tale professione da meno di 10 anni (55,6%), il 10,4% ha tra i 10 e i 20 anni di lavoro, circa il 6,1% tra 20 e 25 anni e un altro 6,1% da più di 30 anni, il restante appartiene alla formazione universitaria e riveste il ruolo di tirocinante.

L'86,9% del campione vive e insegna nel nord Italia, quasi l'8% rappresenta il sud Italia, mentre il restante appartiene al centro Italia.

Il campione risponditore è prevalentemente giovane con in media una decina di anni di insegnamento concentrato nel Nord Italia.

5.1. Analisi dell'area del questionario relativa alla competenza performativa e la sua conseguente acquisizione formativa

Come prima domanda di ricerca, ci interessava porre l'attenzione alla formazione performativa del docente, se questa è resa oggetto di attenzione nei piani di studio universitari o nei corsi di formazione di aggiornamento professionale. Ci è sembrato utile indagare anche se la competenza possa essere appresa dal docente per via informale e successivamente trasposta alla didattica e, infine, se il docente ha coscienza degli elementi drammaturgici appresi. Infatti, per quanto concerne la seconda area del questionario dedicata alla competenza performativa e alla relativa sua acquisizione, possiamo evincere alcune interessanti riflessioni.

Dal punto di vista della formazione ricevuta sul fronte delle competenze drammaturgiche applicate alla didattica, il 70,4% degli intervistati dichiara di non aver mai partecipato a un corso o un laboratorio di drammaturgia perché non previsto nell'offerta formativa (66%) o perché si è orientato su altre tipologie di corsi, sebbene il corso di teatro fosse presente nell'offerta facoltativa (4,4%). Il restante 29,6% degli intervistati ha potuto partecipare ad attività sulle competenze drammaturgiche applicate alla scuola perché prevista nel piano di studi in forma opzionale (2,7%) o obbligatoria (26,9%).

La totalità del campione che dichiara di aver frequentato un corso di drammaturgia inserito all'interno del suo percorso di studi, ha frequentato l'Università Cattolica del Sacro Cuore, in particolare Scienze della formazione primaria di Milano o Brescia, chi invece ha frequentato un corso di natura opzionale, lo ha fatto

¹⁹ Dei docenti raggiunti, circa 2000, con mail formale e istituzionale, circa il 15% ha risposto al questionario completando l'invio e rendendo valida la risposta, sono state escluse dal campione le risposte nulle che avessero iniziato, ma non completato l'invio del modulo di compilazione.

in due casi in Università Bicocca di Milano. Non vi sono altre università, per il campione riportato reso qui oggetto di indagine, che mettono a disposizione corsi di drammaturgia o teatro all'interno di corsi di laurea dedicati all'insegnamento all'interno del piano di studi proposto. Dal nostro campione, risultano però presenti in forma opzionale e facoltativa corsi di teatro nelle università di Genova e Palermo per i corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Ben il 50,9% dei docenti dichiara di aver partecipato a un laboratorio teatrale esterno al proprio percorso accademico, il 3,8% comunica di aver avuto l'occasione di frequentare un laboratorio teatrale con l'obiettivo di potenziare la propria didattica, mentre la restante percentuale (45,3%) ha partecipato a un corso di teatro per interesse personale.

Al fine di indagare con maggiore profondità quali elementi performativi sono risultati utili per il docente che ha frequentato corsi e laboratori teatrali per la sua didattica, abbiamo condotto alcune analisi servendoci dello strumento delle tavole di contingenza. Essa è una rappresentazione univoca dei dati che mostra la distribuzione congiunta di due o più variabili categoriche selezionate a priori dal ricercatore.

Le variabili sono elencate come righe e colonne della tabella, e le celle della tabella contengono i conteggi o le frequenze relative a ciascuna combinazione delle categorie delle variabili.

In particolare abbiamo condotto una prima rilevazione, incrociando i dati appartenenti alle domande n. 11 e n. 12.

La domanda n. 11 si interroga se il docente abbia frequentato un corso teatrale, anche amatoriale, mentre la domanda successiva indaga la percezione di importanza e utilità rispetto alla propria didattica per elemento drammaturgico. Sono stati rilevati gli elementi drammaturgici tipici del teatro come lo spazio, il corpo e la voce, ma anche la possibilità di simulazione e la consapevolezza di non poter non comunicare.

	Non utile	Spazialità	Spazio e obiettivi	Voce	Corpo	Consapevolezza comunicativa	Simulare
Non ho svolto lab di teatro	100%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0%
Sì. Ho partecipato per interesse personale	7,9%	26,7%	0%	12,9%	24,8%	21,8%	5,9%
Sì. Ho partecipato con un obiettivo didattico	0,00%	25,00%	0,00%	0,00%	50,00%	25,00%	0,00%

Tabella 14: Tavola di contingenza Q11*Q12

La **Tabella 14: Tavola di contingenza Q11*Q12** è organizzata in modo che le categorie della domanda n. 11 siano elencate come righe e le categorie della domanda n. 12 siano elencate come colonne. I valori nella tabella rappresentano i conteggi o le percentuali relative alle combinazioni delle categorie relative all'incrocio dei dati, permettendoci di osservare come sia la distribuzione degli elementi drammaturgici in base alle risposte della domanda n. 11, relativa alla partecipazione ad un laboratorio teatrale.

Il dato maggiormente interessante, si riferisce a chi ha partecipato a un laboratorio teatrale per interesse personale, tra essi il 26,7% lo ha ritenuto utile perché è possibile gestire, organizzare e riconoscere uno

spazio-setting con maggiore facilità, mentre il 24,8% dichiara sia stato utile per una migliore gestione del proprio corpo all'interno della scena didattica. Un altro 21,8% sostiene che, più in generale, lavorare sulla teatralità sia stato utile per riconoscere la consapevolezza di non poter non comunicare, indipendentemente dal canale scelto. Interessante notare come coloro che dichiarano di aver cercato e partecipato a un laboratorio teatrale con l'obiettivo di migliorare la propria didattica, lo ha ritrovato utile per il 50% per la gestione del proprio corpo, per il 25% per la presa di coscienza della propria capacità comunicativa e un ulteriore 25% definisce l'importanza per un'organizzazione della spazialità.

	Non utile	Spazialità	Spazio e obiettivi	Voce	Corpo	Consapevolezza comunicativa	Simulare
Sì, il laboratorio era inserito obbligatoriamente nel piano di studi	6,8%	10,2%	11,9%	8,5%	52,5%	10,2%	0,0%
Sì, il laboratorio era un corso facoltativo	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%
Non ho partecipato	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabella 15: Tavola di contingenza Q9*Q10

I dati presentati in **Tabella 15**, mirano a osservare la distribuzione percentuale degli elementi drammaturgici in relazione ai laboratori di drammaturgia presenti nei piani di studi dei docenti.

Osserviamo come per coloro i quali hanno frequentato un corso inserito obbligatoriamente nel piano di studi, questo è stato utile per la didattica, per il 52,5% per la gestione del corpo e l'utilizzo di esso in modo consapevole, percentuale alta anche per chi ha frequentato un corso a livello facoltativo, quindi con una motivazione maggiore, per il 66,7% c'è stata un'utilità relativa al corpo. Altre percentuali risultano essere poco significative. Le basse percentuali dell'importanza della voce sono un dato molto significativo: è forse necessario porre una maggiore attenzione anche alla dimensione vocale e timbrica per impostare al meglio la lezione sia in presenza che online.

L'analisi di queste prime tavole di contingenza, ci offre almeno tre indicazioni utili al nostro obiettivo. Sicuramente vi è un impatto positivo delle formazioni teatrali sul piano della didattica: i risultati indicano che i laboratori teatrali o le formazioni anche al di fuori dell'ambito accademico possono migliorare significativamente l'approccio didattico che il docente ha in classe. Questo può implicare che sia una competenza esplicita che si possa apprendere, dunque insegnare.

I partecipanti hanno valutato tali esperienze particolarmente utili per la propria didattica per l'utilizzo del corpo in situazione, nella comunicazione e per muoversi consapevolmente nello spazio d'aula. Questi risultati rimandano all'idea che l'acquisizione di competenze teatrali possa arricchire la pratica didattica in presenza

e favorire una maggiore consapevolezza del corpo del docente e dell'uso dello spazio a disposizione quando viene reso oggetto di pensiero e formazione da parte del docente.

È interessante notare come i docenti che hanno partecipato a corsi di drammaturgia inseriti obbligatoriamente nella loro formazione accademica hanno valutato tali esperienze come utili per svariate categorie di performatività teatrale, seppur con una grande variabilità percentuale nonostante abbiano partecipato allo stesso corso di formazione. Il già citato utilizzo del corpo per comunicare (52,5%), gestire lo spazio in modo consapevole (10,2%) e organizzare la propria didattica in funzione degli obiettivi (11,9%).

In particolare, è utile sottolineare come, dai dati che abbiamo a disposizione, tutti i laboratori teatrali qui presi in esame (indipendentemente dal fatto che essi siano inseriti nel piano di studi, a scelta facoltativa dello studente, corsi amatoriali o extracurricolari) risultano essere utili per l'utilizzo del corpo in scena del docente, meno per altri fattori.

Alla luce di questo dato, siamo andati osservando le frequenze percentuali rispetto all'offerta formativa relativa alla gestione del corpo in presenza e a distanza.

Proponiamo la rappresentazione dei dati con i seguenti **Grafico 1** e **Grafico 2**.

Vi è una netta differenza tra le due modalità di didattica. Per la didattica in presenza: il 28,7% dichiara di non aver "Mai" acquisito tali competenze. Questo indica che una parte significativa delle persone coinvolte non ha mai partecipato a una formazione avente come oggetto il corpo in scena del docente. D'altra parte, le percentuali di partecipazione "Quasi mai", "Poco" e "Abbastanza" sono relativamente simili, con valori compresi tra il 12,2% e il 26,1%. Solo una piccola percentuale (1,7%) dichiara di aver acquisito tali competenze per la presenza in modo costante, scegliendo il "Sempre" come risposta.

Per la didattica a distanza, l'acquisizione è ancora meno diffusa rispetto alla didattica in presenza. La maggioranza dei docenti (52,2%) sceglie la frequenza di "Mai". Le percentuali di partecipazione "Quasi mai", "Poco" e "Abbastanza" sono relativamente simili alla didattica in presenza, con valori che vanno dall'11,3% al 15,7%. Tuttavia, è interessante notare che la percentuale di partecipazione "Spesso" alla didattica a distanza è notevolmente inferiore rispetto alla didattica in presenza (5,2% rispetto a 13,9%).

Questo gruppo di dati mostrano come l'esperienza del docente dimostra che un laboratorio teatrale migliora la didattica e i docenti ne attribuiscono un valore di utilità alto soprattutto per la gestione del corpo, dato che si scontra con la realtà della formazione offerta al docente sia per la presenza, sia per la distanza.



Grafico 1: Acquisizione competenza gestione del corpo a distanza



Grafico 2. Acquisizione competenza gestione del corpo in presenza

Conseguenti alle domande a risposta chiusa che indagano le competenze performative acquisite per la gestione didattica in presenza e a distanza, ne sono state aggiunte due di approfondimento qualitativo (n. 18 e n. 20), lasciate facoltative e non rese obbligatorie con l'obiettivo di indagare quali elementi ricordassero maggiormente. Hanno risposto 17 docenti per la presenzialità, mentre solo 9 hanno espresso le loro memorie rispetto alla didattica a distanza, numeri molto ristretti che però ci permettono di fare un breve focus. Per quanto riguarda la didattica in presenza, la maggioranza dei docenti (58,8%) ha acquisito e ricorda competenze specifiche legate alla gestione e all'uso del corpo. Queste competenze includono l'importanza di mantenere un'apertura e una disponibilità nei confronti degli studenti, di evitare di rimanere seduti per catturare l'attenzione, di camminare in classe per favorire il contatto visivo e fisico con gli studenti. Queste competenze suggeriscono una consapevolezza dell'importanza del corpo come strumento di comunicazione e di coinvolgimento degli studenti. Ponendo lo sguardo sulla didattica a distanza, più della metà dei docenti (55,5%) ha indicato di ricordare elementi utili relativi all'uso e alla gestione del tono della voce durante le lezioni online. Questo evidenzia quanto i docenti abbiano riconosciuto l'importanza di modulare la propria voce per mantenere l'attenzione degli studenti anche durante le lezioni a distanza. Tuttavia, i numeri riportati per entrambe le categorie di competenze sono relativamente bassi rispetto al totale del campione dei docenti.

Da questi dati possiamo dedurre che, anche se alcuni docenti hanno acquisito competenze specifiche legate alla gestione del corpo e della voce nella didattica in presenza e a distanza, potrebbe essere necessario fornire una formazione più approfondita su queste competenze per un numero più ampio di docenti. Questo potrebbe aiutare a migliorare l'efficacia delle pratiche didattiche sia in presenza che a distanza, consentendo ai docenti di utilizzare in modo più consapevole e efficace i loro strumenti comunicativi durante le lezioni, aiutandoli nel processo di anticipazione e vicarianza.

Entrando nello specifico nei vari percorsi dedicati alla formazione, i docenti dichiarano, inoltre, di non aver acquisito competenze in merito alla gestione didattica in presenza: per il 46% si posizionano entro i valori più bassi della scala, un 30,4% dichiara che lo ha ricevuto "abbastanza", solamente il 23,4% dichiara che ha ricevuto un alto livello di formazione per la gestione didattica in presenza. Se li confrontiamo con quelli della didattica a distanza notiamo come sia molto differente. Ben il 61% dichiara di non aver ricevuto formazione a livello di gestione didattica posizionandosi nei valori più bassi della scala, il 24,3% dichiara di averla ricevuta

“abbastanza”, mentre solamente il 14,7% si posiziona entro i valori più alti dichiarando di averla ricevuta “spesso” o “sempre”.

I dati evidenziano una disparità significativa tra la formazione ricevuta dai docenti per la gestione didattica in presenza rispetto alla gestione didattica a distanza, sottolineano l'importanza di fornire una formazione adeguata ai docenti per entrambe le modalità di insegnamento, sia in presenza che a distanza. Ciò consentirebbe loro di rendere esplicita la competenza, anche a distanza, potendo affrontare le sfide specifiche di ciascuna modalità. Tali risultati potrebbero richiamare l'attenzione sul bisogno di investimenti nella formazione continua dei docenti per affrontare in modo efficace e adeguato le esigenze educative in evoluzione.

A seguito delle domande specifiche, è stato chiesto al docente di individuare e selezionare quegli elementi che, in materia di gestione didattica, sono stati resi oggetto della formazione sia a livello teorico, sia pratico. Per chiarezza di ricerca, è doveroso sottolineare come le risposte ricevute sono su base facoltativa e quindi relative a un campione parziale di chi ha svolto formazione, le domande n. 14 e n. 16, infatti, non erano obbligatorie, ma lasciavano la libertà al docente di rispondere: 62 docenti hanno espresso il loro parere in merito alla formazione a distanza e agli elementi che meglio ricordava, mentre solo 32 insegnanti hanno lasciato un commento in merito alla didattica in presenza.

Le risposte sono state analizzate con la metodologia afferente alla Grounded Theory (Tarozzi, 2008) ritrovando così alcune categorie utili per una rilettura interpretativa di sintesi che in **Tabella 16** sono rappresentate sia per la didattica in presenza, sia per quella a distanza. È osservabile come la “gestione didattica” è stata interpretata dal docente in chiave ampia, nonostante il questionario fosse interamente organizzato attorno al paradigma della performatività. È sicuramente interessante notare come solo il 7,8% dei docenti totali dichiara di aver ricevuto elementi riconducibili alla gestione didattica a distanza a livello di rilettura d’aula e di interpretazione dei feedback corporei, percentuale che sale all’11,3% se consideriamo coloro che hanno ricevuto una formazione rispetto ad una didattica in presenza. Pare, dai dati che abbiamo a disposizione, che la formazione del docente quando esperisce la didattica online, avviene a livello pratico, la gestione viene risolta con un discorso di metodo oppure di strumentalità didattica come l’uso delle App e l’inserimento delle stesse nella didattica. Meno tempo viene speso perché il docente acquisisca competenze in merito alla propria scena didattica online. Leggermente differente i livelli da un punto di vista presenziale: è evidente come la tecnologia in presenza non sia considerata e la gestione corporea lo è solo parzialmente.

		DIDATTICA A DISTANZA		DIDATTICA IN PRESENZA	
CATEGORIA	CODICE DI CODIFICA	PERCENTUALE RELATIVA	PERCENTUALE ASSOLUTA	PERCENTUALE RELATIVA	PERCENTUALE ASSOLUTA
Applicazione di metodo didattico	MD	9,6%	2,6%	18,7%	2,6%

Gestione ed uso di applicativi per la didattica	APP	61,3%	16,5%	0%	0%
Regolazione d'aula	R	29,1%	7,8%	81,2%	11,3%

Tabella 16: Rilettura e rappresentazione degli elementi maggiormente presenti nella formazione insegnanti a livello di gestione didattica in presenza e a distanza

A questo punto è utile provare a ricostruire chi sono i docenti che dichiarano di aver acquisito competenze in merito alla gestione della classe sia in presenza che a distanza, è stata dunque correlata la domanda n. 13 e n. 15 con la domanda n. 4 al fine di individuare in quale fascia scolastica si posiziona maggiormente tale competenza.

	Nido	CPIA	Professionale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Università	Tirocinante
Mai	0,9%	0,0%	0,9%	0,0%	3,5%	2,6%	0,0%	3,5%	0,9%
Quasi mai	0,0%	0,0%	1,7%	0,9%	2,6%	1,7%	2,6%	0,9%	0,9%
Poco	0,0%	0,0%	1,7%	1,7%	7,0%	1,7%	3,5%	2,6%	4,3%
Abbastanza	1,30%	0,4%	1,7%	4,3%	5,2%	3,5%	3,5%	2,6%	7,8%
Spesso	0,9%	0,0%	0,9%	0,9%	6,1%	0,9%	4,3%	2,6%	4,3%
Sempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%

Tabella 17: Tavola di contingenza Q13*Q4

La tavola di contingenza che ne consegue dimostra come la totalità degli insegnanti dichiara di aver ricevuto “abbastanza” la formazione, senza una grande varianza tra gradi scuola. Dato che confermiamo anche osserviamo le percentuali delle risposte relative al grado di istruzione.

	Nido	CPIA	Professionale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Università	Tirocinante
Mai	28,6%	0,0%	12,5%	0,0%	14,3%	25,0%	0,0%	26,7%	4,8%
Quasi mai	0,0%	0,0%	25,0%	10,0%	10,7%	16,7%	17,7%	6,7%	4,8%
Poco	0,0%	0,0%	25,0%	20,0%	28,6%	16,7%	23,5%	20,0%	23,8%
Abbastanza	42,90%	100,0%	25,0%	50,0%	21,4%	33,3%	23,5%	20,0%	42,9%
Spesso	28,6%	0,0%	12,5%	10,0%	25,0%	8,3%	29,4%	20,0%	23,8%
Sempre	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	5,9%	6,7%	0,0%

Tabella 18: Tavola di contingenza Q15*Q4

In **Tabella 18**, infatti, è possibile osservare come la tabella rappresenti le percentuali di acquisizione di competenze didattiche in classe in base al luogo di insegnamento del docente. Le colonne rappresentano i diversi gradi di insegnamento, mentre le righe indicano la scala di frequenza con cui gli insegnanti dichiarano di aver acquisito competenze didattiche nella propria formazione.

La fascia maggiormente rappresentata è il livello "abbastanza" delle competenze di gestione didattica della classe ed è più frequente tra coloro che svolgono il maggior numero di ore al CPIA (100%), nella scuola dell'infanzia (50%) oppure è un tirocinante (23,8%).

È possibile soffermarsi anche sul dato percentuale più alto di partecipanti che hanno acquisito competenze di gestione didattica nella scuola, il 29,4% dei docenti di secondaria di secondo grado dichiara di aver acquisito competenze "spesso", si posizionano attorno al 20% le percentuali della primaria e dei tirocinanti e l'università.

L'importante dato che emerge è che non c'è una varianza netta di formazione divisa per gradi di scuola, ma certamente il dato che appare evidente è come Primaria, Infanzia, CPIA e Tirocinanti appartengano tutti al medesimo corso di formazione, ossia Scienze della Formazione Primaria, pur tuttavia emergono percezioni differenti, seppur in tendenza maggiore rispetto agli altri gradi di istruzione.

Questi risultati evidenziano come coloro che hanno acquisito competenze di gestione didattica della classe in presenza, in modo più frequente hanno una maggiore presenza nella scuola infanzia e primaria, mentre la presenza nelle scuole di II grado e I grado è leggermente inferiore, ma comunque significativa.

Per il target legato all'università, invece, risulta evidente come la maggior parte dei docenti dichiara di non aver mai ricevuto una formazione in merito all'oggetto della gestione didattica, ben il 26,7% si mostra ignaro.

La tendenza non cambia se osserviamo i dati relativi alla gestione online. In **Tabella 19** è possibile osservare la distribuzione delle percentuali sul totale, la maggior parte dei docenti si posiziona nelle prime tre righe di frequenza, ad eccezione dei tirocinanti che, essendo ora in formazione, dichiarano di aver ricevuto competenze in merito alla gestione didattica online per il 17% con un valore relativo a "spesso".

	Nido	CPIA	Professionale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Università	Tirocinante
Mai	1,7%	0,0%	2,6%	1,7%	8,7%	3,5%	2,6%	6,1%	0,9%
Quasi mai	0%	0%	0%	0,9%	3,5%	1,7%	2,6%	1,7%	1,7%
Poco	0,0%	0,0%	1,7%	4,3%	3,5%	1,7%	0,9%	1,7%	7,0%
Abbastanza	0,4%	0,4%	1,7%	0,9%	5,2%	3,5%	5,2%	0,9%	6,1%
Spesso	0,9%	0,0%	0,9%	0,9%	2,6%	0,0%	2,6%	2,6%	13,0%
Sempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%	0,0%	1,7%

Tabella 19: Tavola di contingenza Q15*Q4 (percentuali sul totale)

	Nido	CPIA	Professionale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Università	Tirocinante
Mai	57,1%	0,0%	37,5%	20,0%	35,7%	33,3%	17,6%	46,7%	4,8%
Quasi mai	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%	14,3%	16,7%	17,6%	13,3%	9,5%
Poco	0,0%	0,0%	25,0%	50,0%	14,3%	16,7%	5,9%	13,3%	38,1%
Abbastanza	14,3%	100,0%	25,0%	10,0%	21,4%	33,3%	35,3%	6,7%	33,3%
Spesso	28,6%	0,0%	12,5%	10,0%	10,7%	0,0%	17,6%	20,0%	14,3%
Sempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%

Tabella 20: Tavola di contingenza Q15*Q4 (percentuali relative a Q4)

Allo stesso modo, abbiamo potuto osservare come si posizionano i vari gradi di scuola, per notare se sussistono delle differenze. La frequenza maggiormente presa in considerazione è il "mai", per il nido il 57,1%,

per la scuola professionale il 37,5% così come la scuola primaria, il 33,3% per la secondaria di primo grado, osservando di dati degli universitari osserviamo come addirittura il 46,7% non ha mai ricevuto formazione.

A differenza delle tabelle relative all'acquisizione in presenza, le percentuali di acquisizione di competenza didattica a distanza variano notevolmente tra i diversi luoghi di insegnamento. Mentre nell'asilo nido e nell'università le percentuali di acquisizione "Mai" sono relativamente molto alte, in altre categorie come il CPIA o la scuola secondaria di secondo grado, le percentuali sono più basse o addirittura pari a zero. Ciò potrebbe suggerire l'investimento delle scuole sulla formazione, se il bambino è piccolo o adulto non si aiuta il docente ad acquisire competenze per l'online, il docente è lasciato autonomo nella gestione.

Tuttavia, è importante sottolineare che queste implicazioni si basano solo sui dati presenti nella tabella in base al campione di riferimento e non tengono conto di altri fattori o variabili che potrebbero influenzare l'acquisizione di competenza didattica a distanza.

Al fine di avere uno sguardo sempre più complesso sul paradigma, abbiamo incrociato i dati relativi alla domanda n. 21 "Pensi al target di studenti con cui lavora, ritiene utile offrire al docente occasioni di formazione per accrescere la sua performatività didattica in presenza?" e la seconda domanda con n. 13 "All'interno dei percorsi di formazione da lei frequentati (dalla formazione iniziale all'aggiornamento) ha acquisito competenze di gestione didattica della classe in presenza?" con l'obiettivo a osservare se ci fosse una varianza tra chi ha acquisito competenze o meno.

	Mai	Quasi mai	Poco	Abbastanza	Spesso	Sempre
Per nulla	0,90%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Pochissimo	0,90%	1,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Poco	0,90%	0,00%	0,40%	2,60%	1,30%	0,00%
Abbastanza	0,90%	0,90%	2,20%	4,30%	3,90%	0,00%
Molto	4,30%	6,10%	8,70%	10,40%	7,00%	0,90%
Sempre	4,30%	2,60%	11,30%	13,00%	8,70%	1,70%

Tabella 21: Tavola di contingenza Q13*Q21 (percentuali sul totale)

Osservando la **Tabella 21** è possibile notare come la maggior parte dei partecipanti che ha risposto "Molto" o "Sempre" alla domanda n. 21 relativa alla possibilità di accrescere competenze performative per l'insegnante posta sulle colonne della Tabella, ha risposto "Molto" o "Sempre" anche alla domanda n. 13, i cui dati sono posizionati sulle righe, e si riferisce alla propria acquisizione di competenze performative.

Ciò suggerisce che coloro che ritengono molto utile offrire formazione per migliorare la propria performance didattica in presenza, hanno anche acquisito un buon livello di competenze nella gestione didattica della classe in presenza all'interno dei corsi di formazione.

D'altra parte, i partecipanti che hanno risposto "Per nulla" o "Pochissimo" alla domanda n. 21 hanno una presenza significativa in tutte le categorie di risposta della domanda n. 13, indicando che potrebbero aver acquisito competenze limitate o non aver partecipato a percorsi di formazione adeguati.

Non cambia nel caso in cui il docente abbia frequentato un corso o un laboratorio di drammaturgia; l'83,9% dei docenti che ha frequentato dei percorsi di drammaturgia didattica sostiene che sia molto importante offrire occasioni di formazione per acquisire competenze performative in situazioni didattiche presenziali

(per altro è una posizione condivisa anche dal 78,6% di coloro che hanno mai partecipato a corsi di drammaturgia).

Complessivamente, i dati sottolineano come la maggior parte dei partecipanti ritiene utile offrire formazione per migliorare la propria performance didattica in presenza e afferma di aver acquisito competenze di gestione didattica della classe in tale contesto.

Osservando i dati percentuali relativi alla formazione online in **Tabella 22**, osserviamo la correlazione tra due domande: n. 22 *“Pensi al target di studenti con cui lavori, ritiene utile offrire al docente occasioni di formazione per accrescere la sua performatività didattica a distanza?”* poste sulle colonne, e n. 19 *“All’interno dei percorsi di formazione frequentati, hai acquisito competenze in merito all’uso del corpo per la comunicazione didattica online?”*, posizionate invece sulle righe.

	Mai	Quasi mai	Poco	Abbastanza	Spesso	Sempre
Per nulla	0,90%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Pochissimo	1,70%	0,00%	0,00%	0,90%	0,00%	0,00%
Poco	1,30%	0,40%	0,40%	1,70%	1,30%	0,00%
Abbastanza	1,30%	1,30%	3,00%	4,30%	2,20%	0,00%
Molto	11,30%	7,00%	7,00%	6,10%	4,30%	1,70%
Sempre	27,80%	12,20%	20,90%	24,30%	13,00%	1,70%

Tabella 22: Tavola di contingenza Q22*Q19 (percentuali sul totale)

L’aspetto molto interessante qui è relativo al fatto che le due domande non risultano correlate positivamente: chi sostiene di non aver mai ricevuto una formazione in tal proposito, ritiene anche che sia sempre importante offrire spazi di lavoro per acquisire una competenza performativa, questa combinazione rappresenta il 27,8% del campione totale.

Allo stesso tempo, chi ritiene di aver ricevuto una formazione con un livello soddisfacente, si posiziona verso i livelli più alti della tabella. Questo suggerisce che una formazione più approfondita in questo ambito può contribuire ad aumentare la percezione di utilità della formazione per la performatività didattica a distanza. Allo stesso tempo, i docenti che hanno acquisito competenze "pochissimo" o "poco" nell'uso del corpo per la comunicazione didattica online, sono propensi a considerare utile la formazione per migliorare la loro performatività didattica a distanza.

5.2. Analisi dell’area del questionario relativa alla percezione e alla rappresentazione performativa del docente in scena

Con la seconda parte del questionario, è utile poter aggiungere, agli elementi già rilevati, anche la percezione che il docente assume della didattica teatrale così come la possibilità di mettere a fuoco il tema della teatralità in ordine alla relazione docente-studente.

Ripercorrendo il questionario, ci accingiamo al passaggio dedicato alle percezioni e rappresentazioni del docente. La principale domanda di ricerca che ha mosso la seguente sezione mira a osservare se la variabile performativa migliora la relazione educativa docente- studente.

Per indagare in modo più dettagliato i significati attribuiti dai docenti e quelli in formazione rispetto all’importanza attribuita alle competenze performative per il miglioramento della relazione docente-

studente, viene ulteriormente chiesto: n. 23 *“Pensi al target di studenti con cui lavora, quanto ritiene che la competenza performativa migliori la relazione tra docente e studente?”*.

Il 71,3% dei risponditori ritiene che tale competenza sia “molto” importante o fondamentale, il 26,1% la ritiene “abbastanza” incisiva, mentre solo il 2,6% ritengono che sia “poco” o “per nulla” necessaria per l’istaurarsi della relazione. A questo quesito viene associata la richiesta di motivazioni formulata con una domanda a risposta aperta (n. 24). Per l’analisi di tale risposta è stato adottato l’approccio afferente alla Grounded Theory (Richards & Morse, 2009). Nel procedere con la codifica e la registrazione delle risposte sono emerse categorie che hanno permesso di rileggere in che modo i docenti ritengono utile la competenza performativa.

La **Tabella 23**, propone una lettura di sintesi presentando le categorie emerse dai *verbatim* dei docenti e la conseguente codifica con codice letterale; per ogni categoria è associata la numerosità del campione e la conseguente percentuale.

Per il 52,1% la competenza performativa permette di instaurare la relazione didattica perché richiama l’attenzione degli studenti: gli elementi scenici messi in campo dal docente sono visti come un’occasione per coinvolgere la platea. Leggiamo: *“Credo che questa sia una parte essenziale per dimostrarsi accoglienti e catturare al meglio l’attenzione degli studenti”* (ID: L1²⁰). L’accento è posto sul docente e sulla capacità di abitare il ruolo di insegnante mantenendo attive le doti retoriche e sceniche, quasi fosse un livello sostanziale della didattica, una postura minima che richiede al docente tecniche di recitazione. Si aggiunge una percentuale (15,7%) di coloro che ritengono la competenza come vero e proprio mediatore didattico capace di creare un clima positivo in classe capace di *“Amplificare i livelli di comunicazione”* (ID: L2), una piccola percentuale (7,9%) considera la performatività come migliorativa dell’apprendimento in quanto il corpo è veicolo di conoscenze e base per un processo di apprendimento significativo: (ID: ME1) *“Il corpo comunica, è un linguaggio inclusivo e rafforza ciò che vogliamo comunicare. L’uso del corpo plasma ciò che vogliamo comunicare [...]”*

Per il 15,7% dei docenti, invece, la competenza performativa permette di entrare in relazione autentica con lo studente, un docente (ID: R2) la definisce come *“necessaria per rendere l’atto educativo risonante e occasione di relazione”*. Quasi il 9% definisce la competenza performativa come non utile nel contesto didattico di riferimento o non esplicitato il pensiero, il docente con ID: U1 scrive: *“Non penso che online la platea accademica possa avere benefici (in termini di attenzione e partecipazione) da una maggiore competenza performativa”*. È possibile notare come il rapporto rimane stabile in tutte le categorie indagate (Università, studenti di tirocinio e docenti di ogni ordine e grado): la percentuale più alta rimane la visione secondo cui la performatività sia uno strumento capace di ingaggiare l’altro a più livelli.

Categoria performativa	Codifica	Numerosità	Percentuale
Performatività come sviluppo dell'apprendimento	PA	18	7,9%

²⁰ I *verbatim* presentati sono associati ad un codice identificativo tenendo conto dell’ordine progressivo e dell’area disciplinare di insegnamento.

Performatività come mediatore didattico	PMD	36	15,7 %
Performatività come elemento di ingaggio	PS	120	52,1%
Performatività come ritualità didattica	PR	36	15,7%
Performatività nulla o assente	PN	20	8,6%
		230	100%

Tabella 23: Codifica relazione per categoria performativa

Dati interessanti che rendono complessità al tema performativo; la maggior parte dei docenti osserva e rileva la performatività come uno strumento utile per l'ingaggio della platea, dato totalmente in linea con la rilevazione svolta nella prima area quel questionario; la maggior parte dei docenti sostengono che sia utile implementare corsi per sviluppare una competenza performativa che per una buona quantità di docenti ha risolto anche sulla mediazione didattica e sull'apprendimento. Per una fetta considerevole, essere performativi supporta e sostiene una ritualità. Posizione forte quella presa dall'8,6% dei docenti che non ritengono possa migliorare l'apporto dato alla didattica, soggiace a questa visione una didattica trasmissiva basata sulla trasmissione del contenuto indipendentemente dalla forma e dal mezzo; quasi un retaggio gentiliano che recita che "Chi sa, sa anche insegnare".

Dalla tabella di contingenza (**Tabella 24**) qui rappresentata con grafico relativo, mette in dialogo due domande n. 23 "Pensi al target di studenti con cui lavora, quanto ritiene che la competenza performativa migliori la relazione tra docente e studente?" con n. 22 "Quanto ritiene utile offrire al docente occasioni per accrescere la sua performatività nella didattica a distanza" per la totalità del campione entrambe le domande sono definite come importanti, la maggior parte del campione ha risposto ad entrambe le domande con un valore uguale o superiore ad "abbastanza". Ciò che evidenziano i dati, è che c'è una correlazione diretta, il campione tende a porre la stessa risposta alle due domande. Chi ha risposto "molto" alla prima domanda, tendenzialmente risponde con lo stesso valore anche per la seconda.

	Per nulla	Pochissimo	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo	Totale
Mai	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Quasi Mai	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%
Poco	0,9%	0,9%	0,0%	6,1%	2,6%	2,6%	13,1%
Abbastanza	0,9%	0,0%	0,0%	16,5%	8,7%	6,1%	32,2%
Spesso	0,0%	0,0%	0,0%	3,5%	18,3%	6,1%	27,9%
Sempre	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	9,6%	16,5%	26,1%
Totale	1,8%	0,9%	0,0%	26,1%	40,1%	31,3%	

Tabella 24: Tavola di contingenza Q23*Q22 (percentuali sul totale)

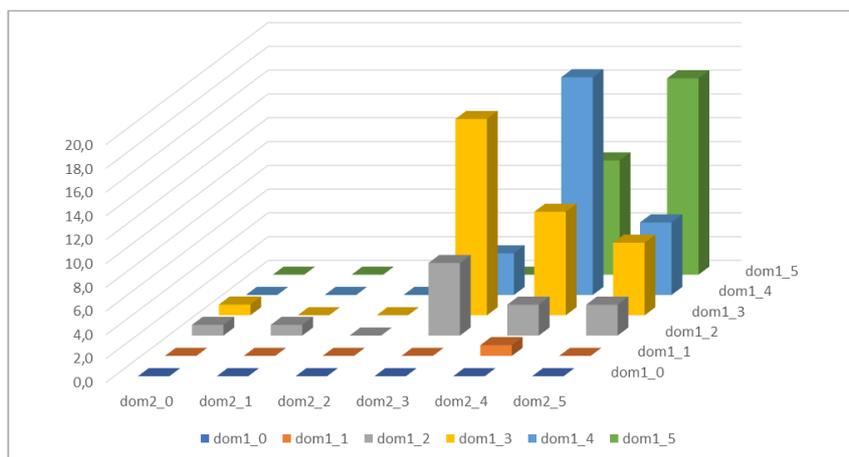


Grafico 3: Rappresentazione Tabella 24

A tal proposito è utile poter aggregare alcune riflessioni osservando varie dimensioni presenti.

Circa il lato della rilevanza della competenza performativa, possiamo affermare che la maggioranza dei docenti (71,3%) ritiene che la competenza performativa sia molto importante o fondamentale per la relazione didattica. Questa percezione indica che molti docenti considerano la capacità di utilizzare elementi scenici e tecniche performative come un aspetto cruciale per coinvolgere gli studenti e creare un clima positivo in classe.

Se la lente viene spostata dal lato degli studenti, una delle principali motivazioni dei docenti per considerare la competenza performativa importante è la sua capacità di catturare l'attenzione degli studenti. Utilizzando tecniche retoriche e sceniche, i docenti ritengono che sia possibile coinvolgere e ingaggiare gli studenti in modo più efficace durante le lezioni.

Alcuni docenti (15,7%) vedono la competenza performativa come un mezzo per entrare in una relazione autentica con gli studenti. Questo suggerisce che la capacità di essere autentici e di comunicare in modo efficace attraverso il corpo e il linguaggio non verbale è considerata una componente essenziale nella relazione educativa. Tuttavia, c'è una piccola percentuale (8,9%) di docenti che non considera la competenza performativa utile nel contesto didattico o non esplicita il proprio pensiero. Questa variazione nelle percezioni indica che alcuni docenti possono vedere la performatività come meno rilevante o appropriata per la loro specifica situazione didattica.

	Nido	CPIA	Professionale	Infanzia	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado	Università	Tirocinante
Mai	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,9%
Quasi mai	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%
Poco	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Abbastanza	2,2%	0,4%	1,7%	1,7%	7,0%	2,6%	4,3%	3,5%	2,6%
Spesso	0,9%	0,0%	1,7%	4,3%	9,6%	5,2%	7,8%	4,3%	4,3%
Sempre	0,0%	0,0%	3,5%	2,6%	7,8%	1,7%	2,6%	4,3%	8,7%

Tabella 25: Tavola di contingenza Q23*Q4(percentuali sul totale)

Osservando i dati in **Tabella 25** con le percentuali del totale relative alle contingenze tra la domanda n. 23 e n.4 ossia il grado ove insegna il docente, possiamo notare che le percentuali di chi ritiene che la performatività migliori maggiormente la relazione appartengono alla categoria dei docenti di primaria (7,8%) e tirocinanti (di formazione primaria) per l'8,7%. Tenzialmente chi insegna alla primaria ha una percezione maggiore della performatività e della relazione.

Entrando in particolare, per quanto riguarda il nido e CPIA, solo una minima parte di docenti si posiziona sul livello "Abbastanza", mentre quasi nessuno sceglie i valori che combaciano con "Spesso" o "Sempre". La maggior parte dei docenti non considera la competenza performativa come un fattore rilevante nella relazione con gli studenti in queste fasce di insegnamento.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, il 6,9% si posiziona entro i livelli più alti della scala, mentre la già citata scuola primaria, il 7,0% dei docenti ritiene che la competenza performativa sia "Abbastanza" importante, e l'9,6% risponde "Spesso" o "Sempre" per il 7,8%.

Salendo di grado, osserviamo come per la scuola secondaria di I grado: il 2,6% dei docenti ritiene che la competenza performativa sia "Abbastanza" importante, e il 5,2% risponde "Spesso" o "Sempre" per l'1,7%; simili i dati anche per la scuola secondaria di II grado. In questa categoria, il 4,3% dei docenti ritiene che la competenza performativa sia "Abbastanza" importante, e il 7,8% risponde "Spesso" o "Sempre" per il 2,6%. In Università la percentuale relativa all'importanza, si abbassa, infatti, il 3,5% dei docenti ritiene che la competenza performativa sia "Abbastanza" importante, e l'8,6% risponde "Spesso" o "Sempre".

Per il campione di tirocinanti di scienze della formazione primaria, osserviamo come ben per 8,7% dei docenti tirocinanti ritiene che la competenza performativa sia "Sempre" importante nella relazione con gli studenti, la percentuale più alta tra le categorie esaminate, questo potrebbe essere spiegato con il fatto che tutti hanno partecipato obbligatoriamente ad un corso-laboratorio di drammaturgia didattica facendo loro percepire come maggiormente importante tale competenza, anche in riferimento al guadagno aggiunto in termini non solo strumentali, ma relazionali.

I dati sembrano mostrare una maggiore rilevanza della competenza performativa nella relazione con gli studenti per i docenti delle scuole di livello medio, contrariamente all'idea comune e forse più intuitiva, i dati smentiscono l'idea che la performatività sia utile solo con i bambini piccoli 0-6. Le alte percentuali ritrovabili alla primaria (docenti già in ruolo e in formazione con il tirocinio) dimostrano come la fascia centrale sia molto presa in considerazione. Dato, in parte, forse motivato dal fatto che Scienze della Formazione Primaria sia l'unico corso di laurea che trova corsi di didattica inserita nel corso di studi. Tutti gli altri docenti in altri ordini e gradi vedono un minor livello di ingaggio a livello didattico.

	F	M
Mai	0,9%	0,9%
Quasi mai	0,0%	0,9%
Poco	0,0%	0,0%
Abbastanza	20,9%	5,2%
Spesso	33,9%	6,1%
Sempre	27,0%	4,3%

Tabella 26: Tavola di contingenza Q23*Q1 (percentuali sul totale)

	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64
Mai	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Quasi mai	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Poco	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Abbastanza	2,2%	0,4%	1,7%	1,7%	7,0%	2,6%	4,3%	3,5%	2,6%
Spesso	0,9%	0,0%	1,7%	4,3%	9,6%	5,2%	7,8%	4,3%	6,1%
Sempre	0,0%	0,0%	3,5%	2,6%	7,8%	1,7%	2,6%	4,3%	8,7%

Tabella 27: Tavola di contingenza Q23*Q2 (percentuali sul totale)

In **Tabella 26** osserviamo che la maggior parte di coloro che ritengono che la performatività migliori la relazione didattica, siano donne che si posizionano tendenzialmente sui livelli più alti della scala.

I risultati mostrano una maggiore sensibilità e consapevolezza tra le docenti donne rispetto all'importanza della competenza performativa nella relazione con gli studenti. Le docenti tendono ad attribuire un maggiore valore alla performatività come strumento per coinvolgere e migliorare la relazione educativa. I docenti uomini riconoscono comunque l'importanza della competenza performativa, ma con percentuali inferiori rispetto alle docenti.

Mentre osservando i dati rappresentati in **Tabella 27** è possibile prendere visione delle percentuali del totale in relazione all'età del docente; per fasce di età più giovani, le risposte "Mai", "Quasi mai" e "Poco" sono presenti, anche se in una posizione molto ridotta, solo nelle fasce di età più giovani (20-24 e 25-29). Questo potrebbe indicare una maggiore incertezza o mancanza di consapevolezza tra i docenti più giovani riguardo all'importanza della competenza performativa nella relazione con gli studenti.

Per quanto riguarda le fasce di età intermedie (30-34, 35-39, 40-44 e 45-49), la percentuale di docenti che valuta la competenza performativa come "Abbastanza" o "Spesso" importante aumenta progressivamente. Ciò suggerisce una maggiore consapevolezza e apprezzamento della performatività come elemento rilevante nella pratica educativa. Nelle fasce di età 50-54, 55-59 e 60-64, la percentuale di docenti che considera la competenza performativa come "Abbastanza" o "Spesso" importante è ancora più alta.

Questo potrebbe indicare che la maggiore esperienza e maturità professionale del docente, permette di riconoscere l'importanza della performatività nella relazione con gli studenti: è l'esperienza che diventa l'ago della bilancia, maggiore esperienza si ha nella pratica dell'insegnamento, maggiore sarà l'importanza deputata alla performatività. Altro dato particolarmente interessante: non è detto che il docente giovane, sia colui che ha una maggiore riflessività sulla pratica agita in classe.

Dai dati possiamo affermare che la discriminante è l'esperienza del docente che lo porta a posizionarsi su valori più alti della scala. L'8,7% di coloro che hanno tra i 60 e 64 anni lo ritengono fondamentale, così come il 7,8% di chi ha compiuto tra i 40 e 44 anni. I dati sembrano indicare una maggiore consapevolezza e apprezzamento della competenza performativa man mano che i docenti maturano professionalmente. Accanto alle interessanti riflessioni legate alla relazione, è possibile analizzare la parte del questionario relativa allo studio della performatività agita dal docente in presenza e a distanza. Sono stati inseriti nello strumento una batteria di domande che indagassero in un primo tempo la percezione di importanza o efficacia della competenza in situazione didattica, di conseguenza è stato chiesto di pensare alla personale pratica didattica; in aggiunta è stata inserita una serie che indagasse l'acquisizione del feedback a distanza. Di seguito presentiamo i dati presentati qui con grafici a barre orizzontale in modo tale da mostrare la varianza percentuale per ogni item della domanda.

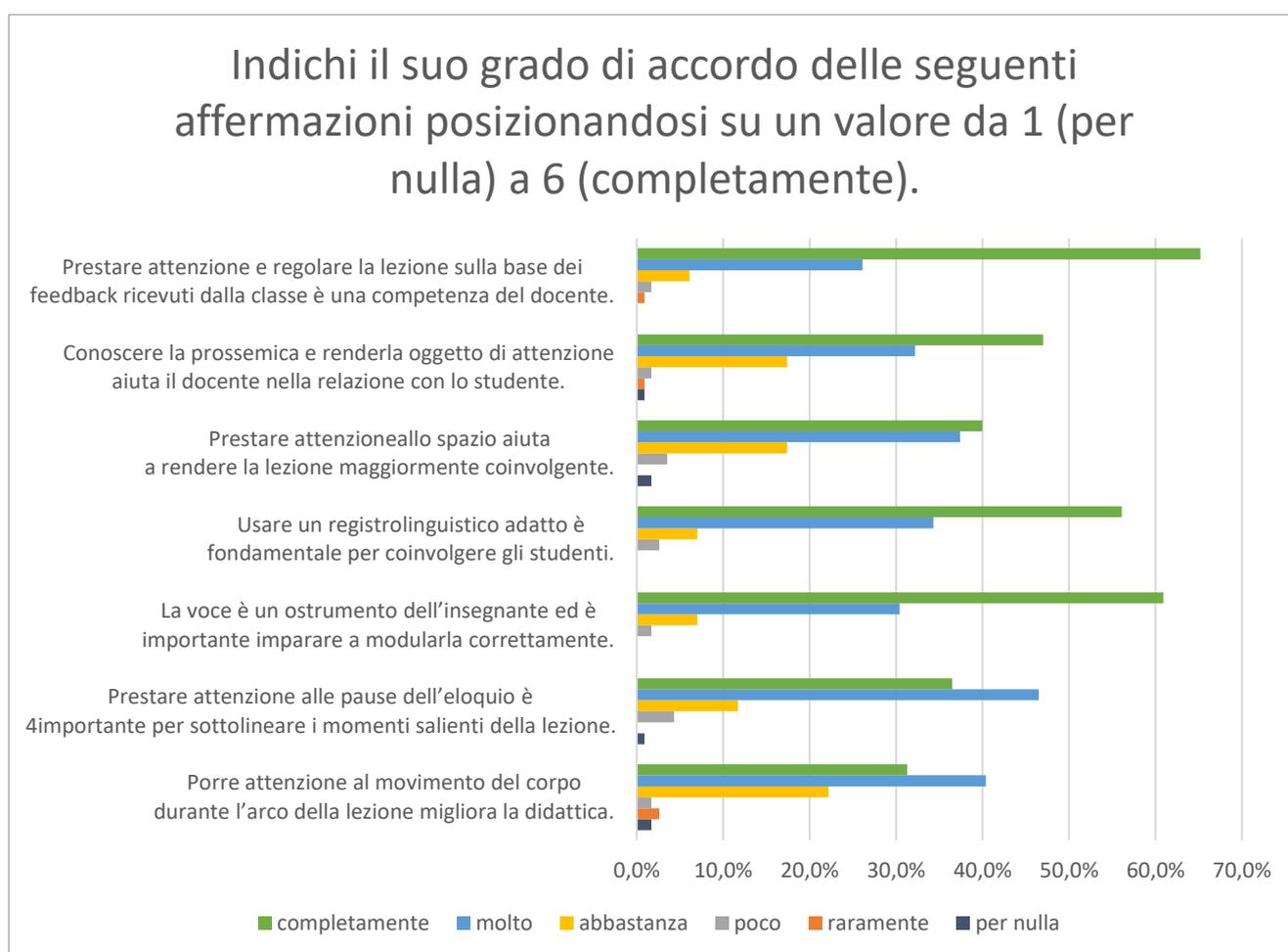


Grafico 4: Frequenze Q26

Il **Grafico 4** mostra le percentuali delle risposte ottenute dai risponditori su diverse affermazioni relative agli elementi performativi della didattica da parte degli insegnanti in base al loro grado di accordo. È interessante notare come la maggior parte degli insegnanti ha risposto con un grado di accordo alto agli elementi elencati e che, in generale, gli insegnanti tendono a essere consapevoli dell'importanza di tali aspetti per migliorare la qualità delle loro lezioni. C'è una percentuale significativa di insegnanti che ha affermato di prestare molta attenzione alla voce (60,9%), alle pause nell'eloquio (36,5%), all'uso del registro linguistico (56,1%) e alla

prossemica (47%). Ritenuto con un'importanza leggermente inferiore (31,3%) il corpo e il relativo movimento all'interno della lezione e lo spazio con il 40% di "completamente d'accordo".

Questo fotografa i livelli percepiti, è interessante andare a compararli con le variabili agite nella pratica dai docenti, sono state selezionate una batteria di comportamenti performativi del docente ed è stato chiesto loro di pensarsi in scena e selezionare un campo racchiuso tra "per nulla" e "completamente".

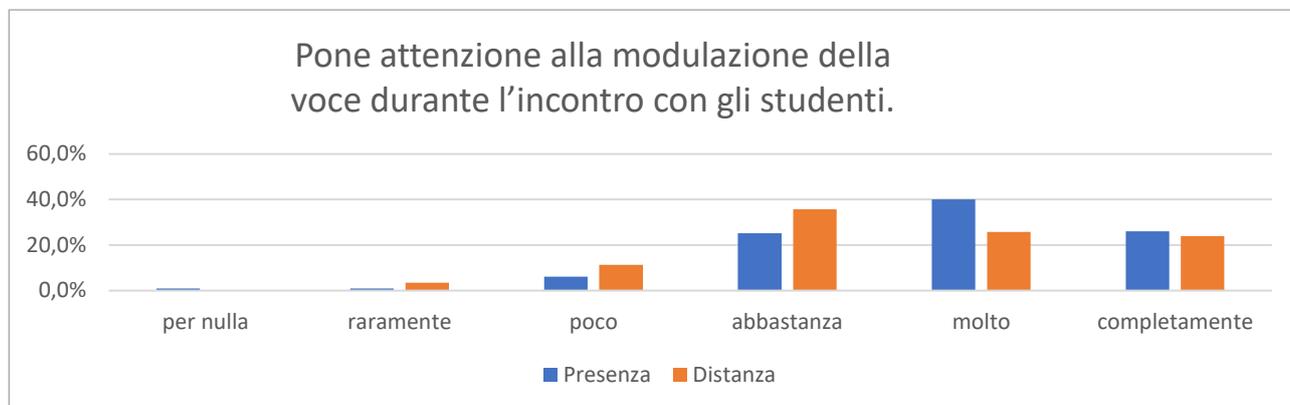


Grafico 5: Frequenza Q27a e Q28a relativi a presenza e distanza

Il **Grafico 5** rappresenta la modulazione della voce agita. La categoria "Molto" ritrova percentuali alte sia in presenza (40,0%) che a distanza (25,7%), seppur con una notevole differenza. Questo può suggerire che i docenti utilizzano un tono di voce marcato o espressivo sia durante le lezioni in aula che durante le lezioni a distanza, ma risulta essere maggiormente complesso in quest'ultimo caso, si ipotizza per un livello di consapevolezza scenica minore. La categoria "abbastanza" ha una percentuale significativa per la modulazione della voce sia in presenza (25,2%) che a distanza (35,7%). Questo potrebbe indicare che i docenti mantengono un certo grado di variazione nella voce anche durante le lezioni online, leggermente maggiore rispetto alle lezioni in aula: pare indicare che il docente riconosce l'importanza della modulazione della voce e in didattica a distanza prova a metterlo in campo, ma non raggiunge ancora i livelli di consapevolezza più alti. Infatti, la categoria "completamente" mostra solo una piccola percentuale di docenti, simile sia in presenza (26,1%) che a distanza (23,9%), in entrambi i contesti, alcuni docenti utilizzano una modulazione della voce completa, probabilmente per enfatizzare particolari punti o per mantenere l'attenzione degli studenti. Le categorie con il grado più basso di presenza ricevono percentuali relativamente basse sia in presenza (6,1%) che a distanza (11,3%), per quanto riguarda il "poco", ancora meno rappresentate le altre. Da questo primo elemento osservato, sembra che i docenti tendano a utilizzare una modulazione della voce più marcata durante le lezioni in presenza rispetto alle lezioni a distanza. Potrebbe esserci una varietà di motivi dietro questa differenza, come la maggiore interazione fisica con gli studenti in classe che favorisce una modulazione vocale più naturale in base alla scena didattica che si va creando.

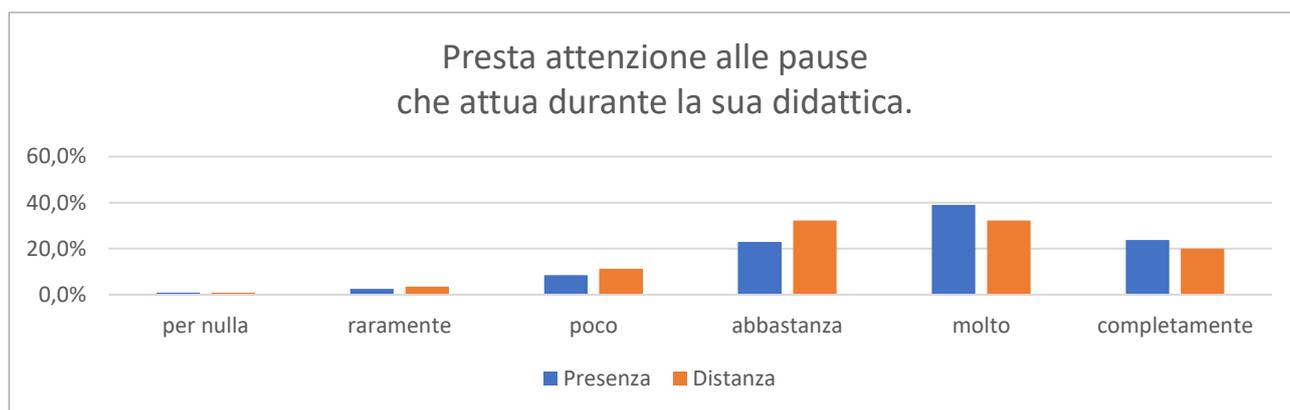


Grafico 6: Frequenze 27b e 28b relativi a presenza e distanza

Accanto alla modulazione della voce, è stato chiesto ai docenti di pensare all'attenzione posta alle pause (**Grafico 6**).

Anche in questo caso, "Molto" è la categoria con la percentuale più alta sia per la didattica in presenza (39,1%) che per la didattica a distanza (32,2%). Questo suggerisce che una buona proporzione dei docenti presta molta attenzione alle pause durante le lezioni, indipendentemente dal contesto in cui si svolgono, seppur in misura minore a distanza. Si ripropone l'"abbastanza" come percentuale significativa per la distanza, per la didattica in presenza (23,0%), per quella a distanza (32,2%).

Per quanto riguarda gli estremi della scala, per la categoria "completamente" ha una percentuale relativamente elevata per la didattica in presenza (23,8%) e una percentuale leggermente più bassa per la didattica a distanza (20,0%). Questo suggerisce che alcuni docenti sono attenti alle pause durante le lezioni in classe, è forse più facile, mentre con meno rilevanza durante le lezioni online. Le categorie "poco", "raramente" e "per nulla" mostrano tutte percentuali relativamente basse sia per la didattica in presenza che per quella a distanza. Ciò indica che la maggior parte dei docenti considera almeno in qualche misura l'importanza di utilizzare delle pause durante la loro didattica e ne riconosce un valore performativo. Anche in questo caso, potrebbe essere utile promuovere una maggiore consapevolezza dell'importanza delle pause durante la didattica a distanza, così come per la modulazione della voce, poiché potrebbero essere necessarie ulteriori strategie per mantenere l'attenzione e l'interesse degli studenti durante le lezioni online.

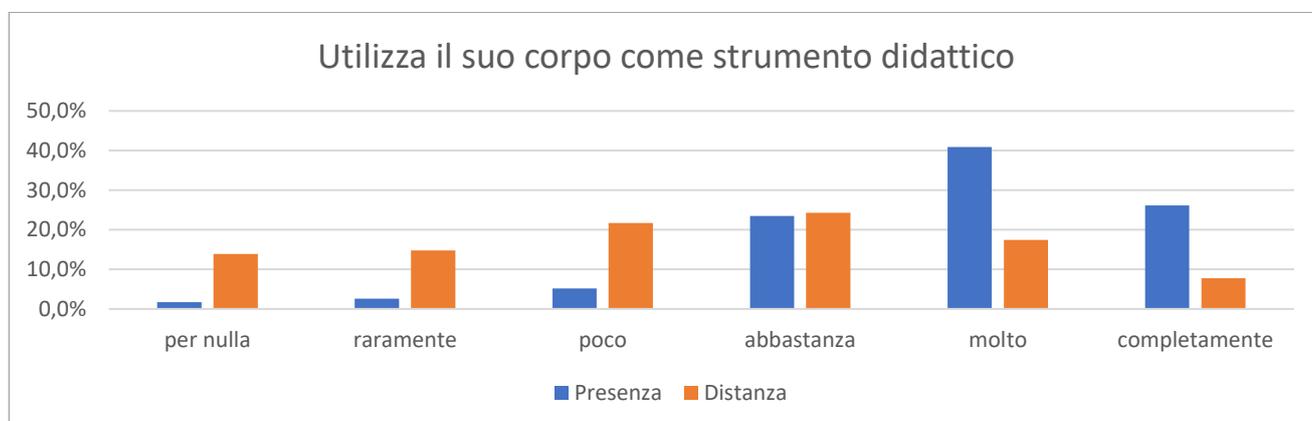


Grafico 7: Frequenze Q27c e Q28c relativi a presenza e distanza

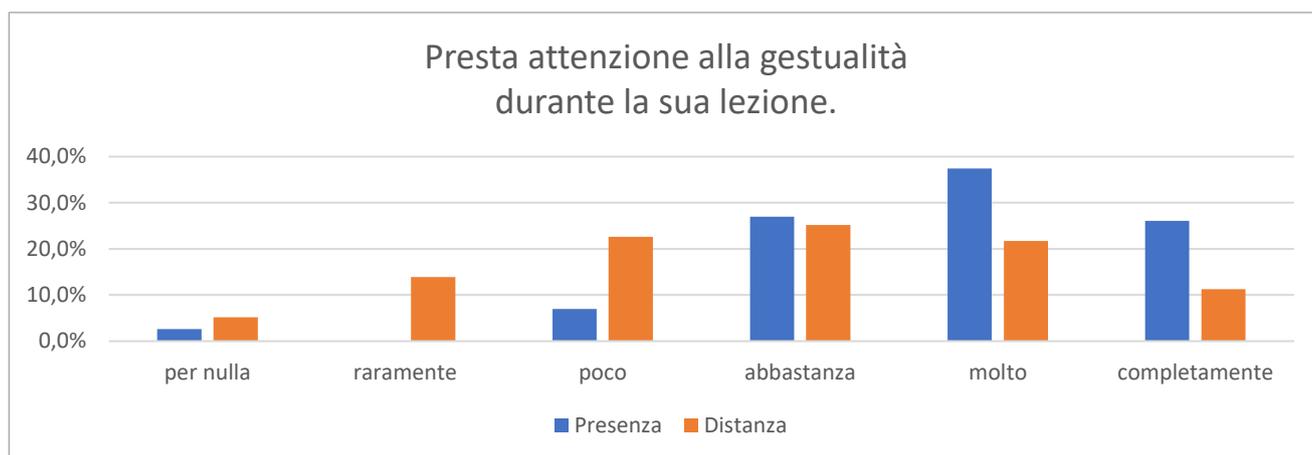


Grafico 8: Frequenze Q27d e Q28d relativi a presenza e distanza

Il **Grafico 7** e il **Grafico 8** rimandano agli elementi corporali della scena del docente ed entrambi possono essere letti sinotticamente perché mantengono lo stesso andamento. Risulta evidente come vi sia una differenza tra presenza e distanza. Osservando i dati nella didattica a distanza, le categorie "per nulla" e "raramente" hanno percentuali significative per entrambi gli aspetti (rispettivamente: il 28,7% dei docenti e il 19,1% scelgono i valori più bassi della scala), completamente differenti dai dati relativi alla presenza, in cui si posiziona solo il 4,2% rispetto al corpo e il 2,6% rispetto alla gestualità.

Osservando i dati con quelli relativi all'importanza che il docente assolve (**Grafico 9**), è possibile notare come sia in presenza che a distanza, i docenti sembrano essere consapevoli dell'importanza del coinvolgimento fisico e della gestualità durante le lezioni, ma ci possono essere differenze nella misura in cui riescono a mantenerli, specialmente nel contesto a distanza dove sembra essere poco riconosciuto e presente, coloro che sostengono di avere una "molta" o "completa" consapevolezza del proprio agire in scena anche a distanza si fermano al 25,2% per il corpo e al 33% per la gestualità, contro una percentuale relativa al 67% e 63,5% rispettivamente alla didattica in presenza. Dati che confermano l'importanza della questione affinché la didattica rimanga performativa anche nello spazio digitale.

Osservando il **Grafico 9**, è possibile osservare le percentuali relative alla prossemica. Risulta evidente come a distanza sia molto più complesso gestire ed essere consapevoli del proprio corpo nello spazio, sia per una questione di spazio limitato, sia per quanto riguarda uno script rigido e preimpostato (o presunto tale). Ben il 48,7% dichiara di riuscire ad essere consapevoli tra il nulla e il poco, il restante si posiziona abbastanza equamente per le altre tre possibilità, rimanendo fermi al 9,6% per coloro che si definiscono "completamente" consapevoli anche a distanza.

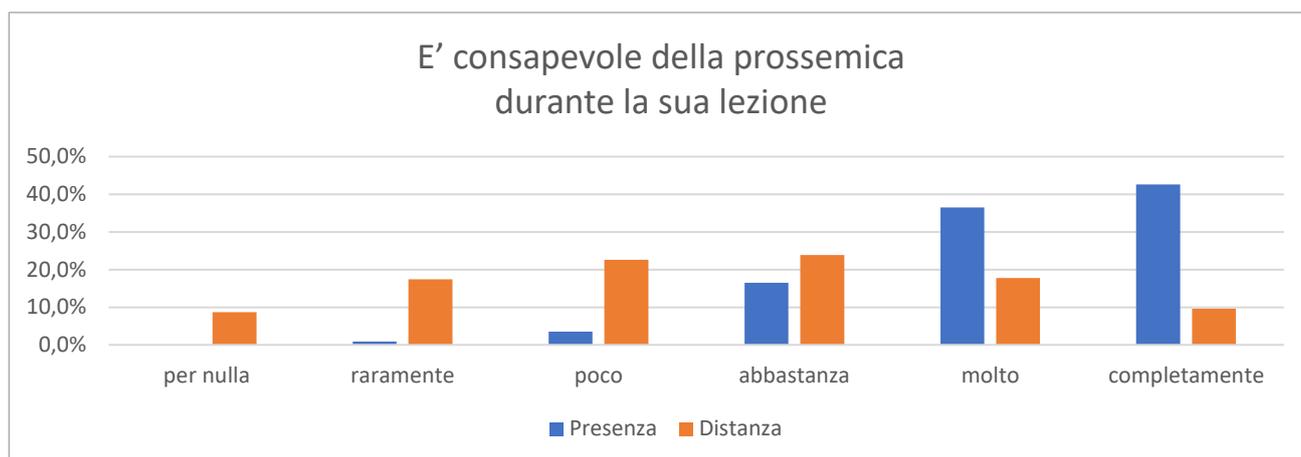


Grafico 9: Frequenze Q27e e Q28e relativi a presenza e distanza

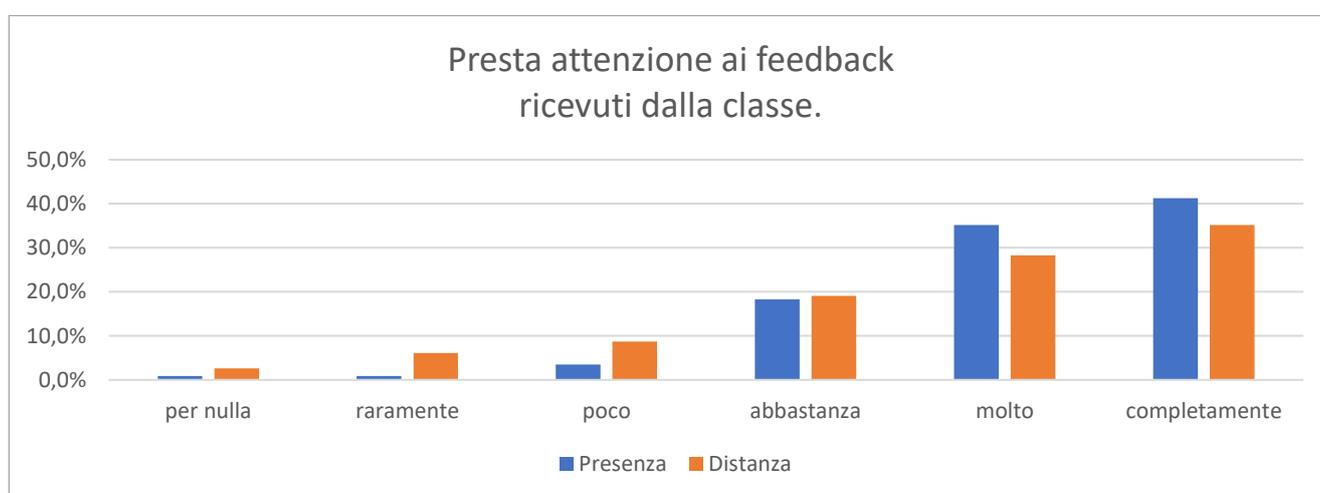


Grafico 10 Frequenze Q27f e Q28f in presenza e a distanza

Il **Grafico 10** mostra una prima interessante visione rispetto al feedback, tema predominante quando l'oggetto è la didattica e il particolare la didattica a distanza (Rivoltella P. C., 2021b). Seppur il 5,3% dei docenti dichiara di posizionarsi nei livelli più bassi della scala dichiarando di non prestare particolare attenzione ai feedback durante la didattica in presenza, il restante sceglie le posizioni più alte con un picco del 41,3% per chi dichiara di essere "completamente" consapevole e attento ai feedback provenienti dalla classe, dato che scende al 35,2% quando ci si sposta in Didattica a Distanza. Dato alto se riletto alla luce del fatto che solo il 7,8% dei docenti dichiara di utilizzare il proprio corpo come strumento didattico. È paradossale come entrambi i dati possano sussistere: pare sia più facile essere consapevoli del corpo dell'altro, meno del proprio.

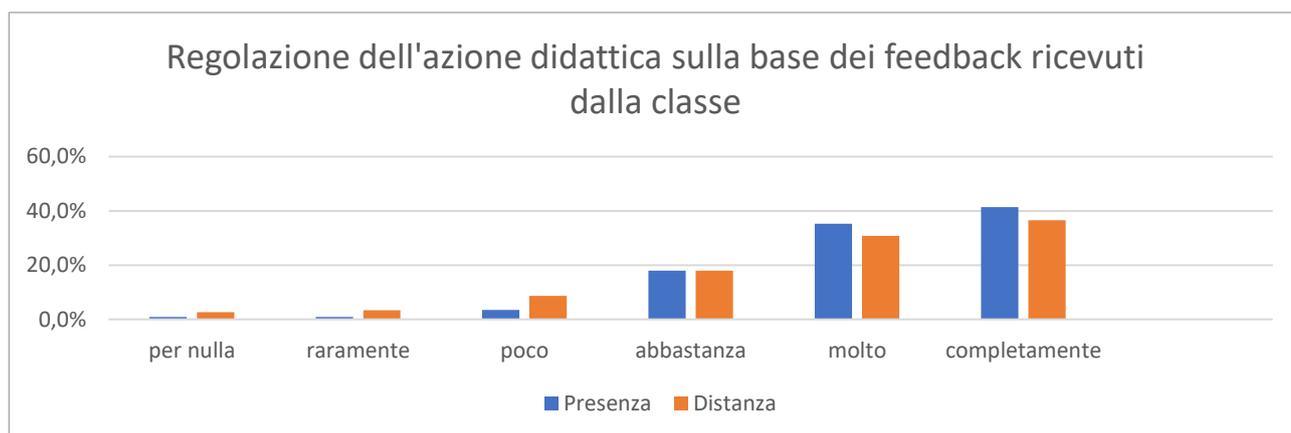


Grafico 11: Frequenze Q28g in presenza e a distanza

È stata dunque introdotta una domanda (n. 28g) che rilevasse se avvenisse la relazione dell'azione didattica sulla base dei feedback ricevuti dalla classe, ed è molto interessante notare come la differenza tra didattica in presenza e a distanza non modifichi in maniera sostanziale l'andamento del grafico (**Grafico 11**): in linea di massima i 230 docenti risponditori paiono affermare che sia possibile regolare la propria azione didattica anche a distanza. C'è sicuramente una minore incidenza (il 36,6% della distanza contro il 41,4% della presenza in riferimento alla colonna più alta del "completamente").

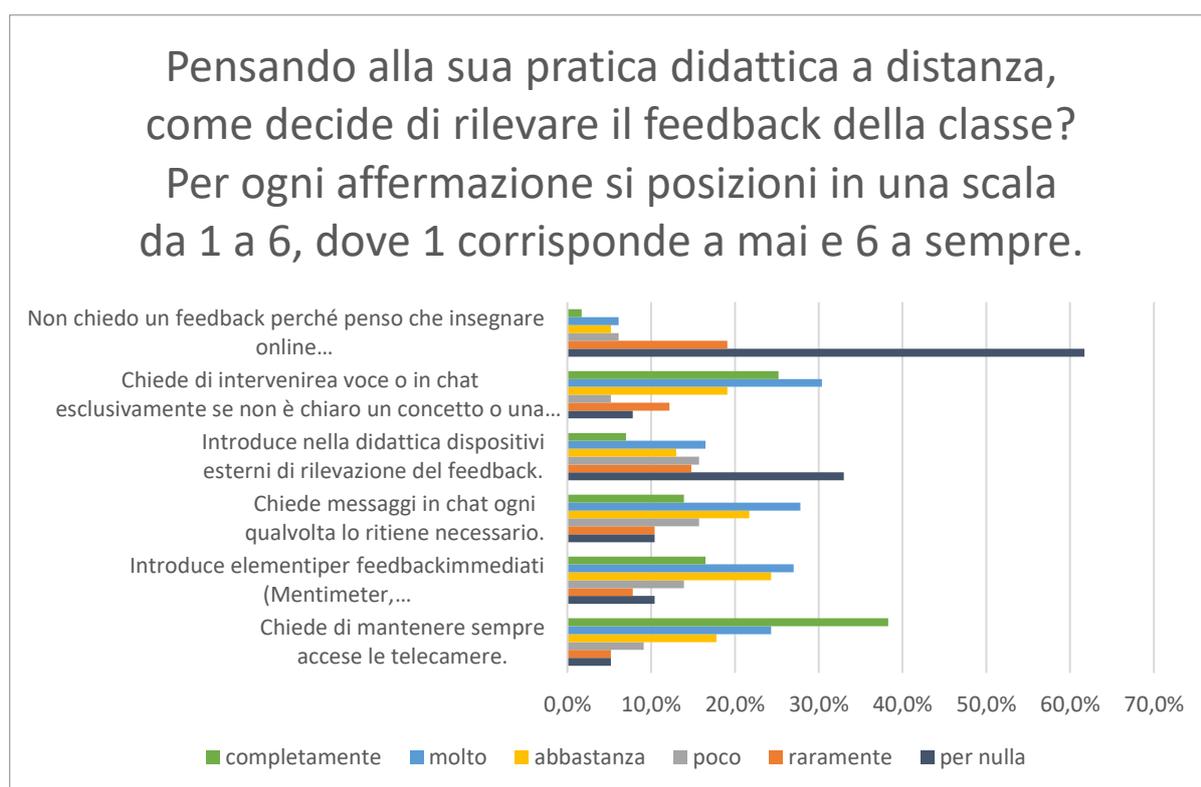


Grafico 12: Frequenze Q29

Il **Grafico 12** rappresenta le frequenze rispetto alla richiesta del feedback a distanza.

Il precedente dato che porta alla luce come il docente sia riuscito a regolare la propria azione didattica, può in parte essere motivato con la preponderante risposta dei docenti all'affermazione: "Non chiedo un feedback perché penso che insegnare online sia maggiormente una questione di progettazione, meno di

allineamento con la classe." Ben il 61,7% si dichiara "per nulla" d'accordo, mentre solo il 7,8% dei risponditori si posiziona tra i livelli "molto" e "completamente".

Dati che trovano riscontro nelle percentuali scelte per le altre affermazioni. La maggior parte dei docenti (38,3%) chiede di mantenere sempre accese le telecamere, mentre il 27% dichiara di introdurre "molto" strumenti che richiedono un feedback istantaneo. Meno usata sembra essere la chat: il 13,9% chiede di utilizzarla completamente. Il 33% dei docenti non introduce dispositivi esterni per rilevare il feedback.

Una volta riletto il dato a livello di frequenza, abbiamo provato a elaborare alcune tavole di contingenza che andassero a rilevare se gli elementi performativi fossero ascrivibile al genere, all'età, alla disciplina insegnata o fossero, in qualche modo, influenzati dalla formazione in ambito teatrale-drammaturgico ricevuta precedentemente.

Per quanto riguarda le tabelle relative al genere, non risulta esserci una differenza significativa tra donne e uomini nei vari parametri legati alla performatività. Le tavole di contingenza elaborate sono state osservate rispetto ai dati relativi a femmine e maschi, non sono stati osservati, invece, le percentuali sul totale in quanto sarebbe risultato un dato falsato: le risponditrici sono in numero maggiore rispetto ai risponditori e non ci sarebbe stata un'eguale rappresentanza.

Al primo item che osserva la modulazione della voce durante l'incontro con gli studenti, sia uomini che donne scelgono di posizionarsi maggiormente sulla voce "abbastanza" rispettivamente per il 55% e per il 31,6%, molto simili anche le percentuali relative alla variabile "molto" a cui si fermano il 25,8% delle donne contro il 25% degli uomini. In merito alle pause prestate durante l'eloquio, il rapporto tra donne e uomini non cambia; la posizione maggiormente scelta rimane quella centrale, infatti, il 30,5% delle donne si posiziona sull'"abbastanza", così come il 40% dei docenti di sesso maschile.

Osservando i dati del **Grafico 13**: Rappresentazione dati contingenza tra il genere e l'uso del corpo nella didattica, è possibile osservare come la varianza tra uomini e donne rimane molto poco incisiva.

Il 21,2% delle donne si posiziona sulla variabile "Poco", così come il 25% dei colleghi uomini; rispetto al 24,2% per l'"abbastanza" come il 25% dei maschi. Leggermente più alta la percentuale delle donne che si posiziona su una variabile "molto" (18,9%) contro solamente il 10% degli uomini.

Discorso simile anche per quanto riguarda la gestualità.

Tuttavia il dato non risulta significativo per poter affermare che la performatività abbia una varianza di genere.

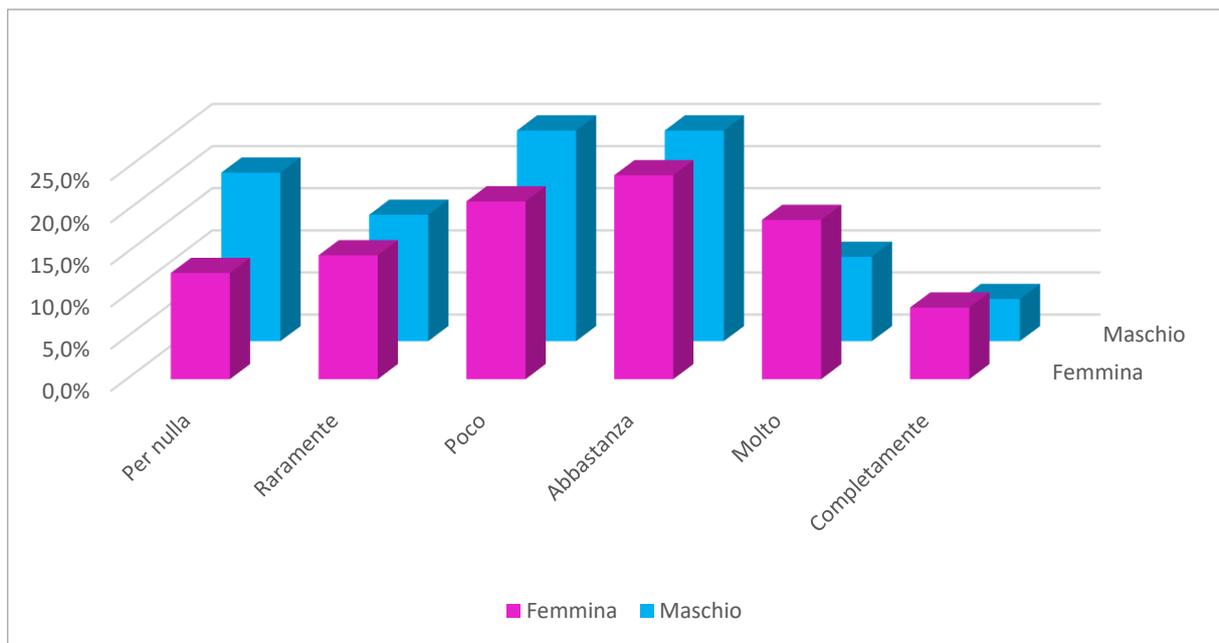


Grafico 13: Rappresentazione dati contingenza tra il genere e l'uso del corpo nella didattica

Per quanto riguarda l'organizzazione dello spazio didattico (**Grafico 14**), invece, i dati sembrano essere leggermente differenti.

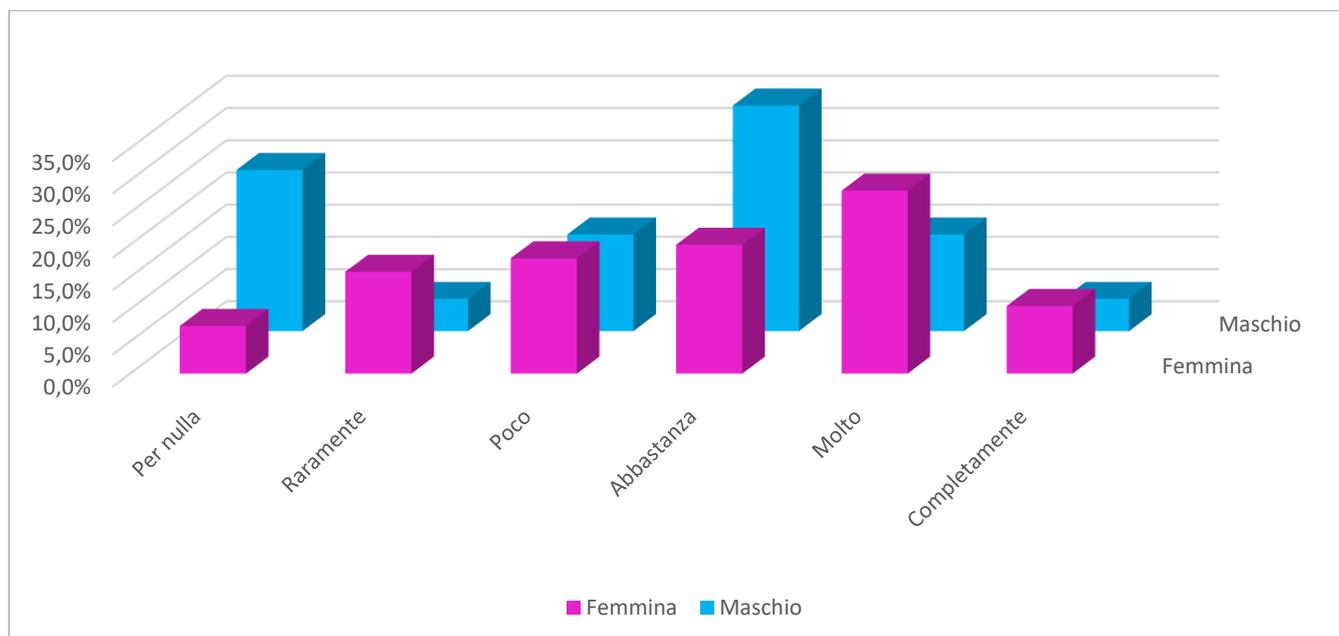


Grafico 14: Rappresentazione dati contingenza tra il genere e l'organizzazione dello spazio didattico

Si nota, in questo caso, una leggera differenza di genere. "Per nulla": il 25% dei maschi risponde in questo modo, mentre solo il 7,4% delle femmine lo fa. D'altra parte, il 28,4% delle femmine risponde con "Molto" rispetto al 15% dei maschi. Queste differenze potrebbero suggerire che i due generi percepiscono l'organizzazione dello spazio didattico in modo diverso, vi è sicuramente una differenza dovuta all'attenzione e alla cura del setting didattico a livello digitale.

5.3. Analisi dell'area del questionario relativa delle rappresentazioni del docente in situazione didattica presenziale e a distanza

Accingendoci all'analisi dell'ultima area del questionario, si pone lo sguardo sulle rappresentazioni del docente in situazione didattica presenziale e distanziale. Osservando le rappresentazioni del docente in situazione in **Tabella 28**, ritroviamo le idee dei docenti pensando alla didattica in presenza. È interessante notare come tutte e quattro le dimensioni siano riscontrate e si trovano rappresentate, anche se in misura diversa. Per il 9,6% dei docenti la dimensione informativa è maggioritaria, per il 27%, invece, quella relazionale, la dimensione esplorativa trova posto nell'immaginario del 3,5% dei docenti, mentre ben il 60% si ritrova in una dimensione partecipativa.

			
6,1%	12,2%	35,7%	0,9%
			
2,6%	14,8%	3,5%	24,3%

Tabella 28: Percentuali rappresentazioni della didattica in presenta

In **Tabella 29** è possibile notare le differenze con la didattica a distanza; le dimensioni maggiormente rappresentate sono l'informativa (31,4%) e, inaspettatamente, l'esplorativa (39,2%) con una dimensione di solitudine. La dimensione relazionale è ritrovabile solo per il 13,9% e quella partecipativa si ferma al 15,7%.

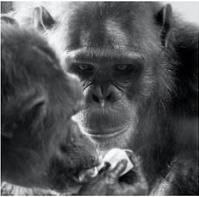
			
15,7%	5,2%	8,7%	0,9%
			
38,3%	8,7%	15,7%	7%

Tabella 29: Percentuali rappresentazioni della didattica a distanza

A seguito della scelta di ogni immagine è stato chiesto al docente di organizzare anche una motivazione (n.32 e n. 34), per aggregare i dati appartenenti a queste due risposte. Per analizzare le risposte, abbiamo pulito il file delle risposte, lasciando verbi, sostantivi e aggettivi uniformando questi ultimi per genere e numero eliminando quindi articoli, congiunzioni e avverbi che avrebbero falsato le risposte. È stato utilizzato il software gratuito e disponibile online *LexiCool* che ha permesso di selezionare le parole ricorrenti; in **Tabella 29** è possibile osservare il risultato interpretando poi il significato alla luce del costrutto semantico che apparteneva alla risposta scritta.

Osservando le ricorrenze delle parole presenti nelle motivazioni rispetto la didattica in presenza, è possibile osservare almeno tre categorie che possano al meglio rappresentare la didattica rappresentativa della dimensione esplorativa.

1. Ampio spazio è lasciato al docente alla descrizione dei *soggetti* della scena didattica, appaiono parole come “docente”, “studente”, “didattica”, “sapere”, “classe”, “lavoro” e “apprendimento”. In questa categoria, rientrano sette parole chiave con una ricorrenza di 134 volte che illustrano i caratteri fondanti su cui i docenti costruiscono la loro didattica.
2. Ampio spazio invece è lasciato ad una categoria legata alle *metodologie attive* e qui si ritrovano solamente termini che possiamo inserire in una categoria semiotica legata alla dimensione collettiva, ritroviamo infatti parole come “collaborazione”, “condivisione”, “insieme”, “gruppi”, “partecipazione”, “fare”, ma anche “co-costruzione” e “cooperazione”. Non sembrano essere

ammesse altre metodologie per la didattica in presenza, se non una didattica basata sul fare, sull'esserci in situazione e la condivisione. In questo frangente ritroviamo otto parole chiave che si ripetono per 136 volte totali.

3. Un altro spazio è ricoperto dal *ruolo e dalla postura che ricopre il docente* in didattica in presenza: egli è "guida", colui che "osserva", di relazione e di compagnia, sono incasellabili cinque parole chiave con una ripetizione di 38 volte.

Tali risposte sono rappresentative della totalità del campione e ripercorrono le motivazioni che il docente assurge circa la scelta della propria parola chiave. È interessante come, nonostante la differenza di scelta delle varie immagini, le parole chiave si rifatto a tre aree semantiche ben precise e riconoscibili alla lettura ermeneutica dei singoli termini.

<i>Didattica in presenza</i>	
Parola	Ricorrenza
docente	30
lavoro	30
insieme	27
condivisione	26
studenti	24
collaborazione	23
fare	21
gruppo	19
didattica	17
apprendimento	13
classe	10
guida	10
sapere	10
osserva	8
partecipazione	8
cura	7
co-costruzione	6
cooperazione	6
relazione	5
accompagnare	4
comunitario	4

Tabella 30: Ricorrenze parole didattica in presenza

È molto interessante confrontare tali dati con quelli relativi alla didattica a distanza dove la varianza di termini è sicuramente minore. Vi è un'ampia categoria rappresentata che organizza i soggetti della didattica a

distanza, dove la parola “schermo” ha una presenza massiccia, è stato infatti citato ben 47 volte (considerando la totalità delle 230 risposte).

1. All’interno della prima categoria, legata ai *soggetti*, come per la didattica in presenza, ritroviamo parole come “docente”, “didattica”, “studente”, “apprendimento” e “lezione”. Quest’ultima parola nella presenza non veniva mai richiamata, qui compare per ben 15 volte, forse è connotata di una maggiore frontalità e non è associata alle metodologie attive che richiamano i docenti nella presenzialità. Vi si presentano sette parole chiave ripetute 143 volte.
2. Per lo spazio dedicato alle *metodologie didattiche*, ritroviamo esclusivamente i termini “insieme” e “condivisione”, con una varianza di due termini ripetuti 20 volte, decisamente inferiore sia per varianza sia per numerosità rispetto alla stessa categoria dedicata alla presenza.
3. L’ultima categoria che riprende *ruoli e posture del docente* vede sei parole chiave, tra cui “guida”, “trasmette”, “osserva”, “condurre”, “controllo”, “cercare”. Parole che rimandano a una sfera semantica della lontananza, del distacco.

Colpisce la parola “solo” ripetuta per 23 volte che si contrappone in questa dimensione alla parola “insieme” che ritorna 15 volte, mentre netta differenza con le categorie della presenzialità ove le parole chiave maggiori rimandavano a una sfera della collaborazione, condivisione e del lavoro condiviso.

Questo è in coerenza anche con la scelta più numerosa dell’immagina, l’idea del pilota che controlla e sorveglia mantenendo una posizione distaccata e lontana.

<i>Didattica a distanza</i>	
Parola	Ricorrenza
didattica	20
docente	23
insieme	15
schermo	47
studente	24
lezione	15
apprendimento	9
guida	9
osserva	23
trasmissione	9
solo	23
controllo	6
cercare	5
condivisione	5
condurre	5
informazioni	5

Tabella 31: Ricorrenze parole didattica a distanza

Appare come vi sia una rilevante differenza nelle rappresentazioni dei docenti nei due paradigmi, la dimensione esplorativa e relazionale è organizzata con una didattica vista come uno spazio di relazione e condivisione, in cui docenti e studenti lavorano insieme, collaborano e condividono esperienze di apprendimento. Il ruolo del docente è quello di guida e osservatore, che accompagna gli studenti nel loro apprendimento. Il docente assurge al suo ruolo affrontando e applicando metodologie attive e collaborative. Nella didattica in presenza, le metodologie attive, basate sul fare e sulla partecipazione attiva degli studenti, sembrano infatti essere ampiamente utilizzate e incoraggiate. Il lavoro di gruppo, la collaborazione e la co-costruzione dell'apprendimento sono aspetti chiave di questa modalità di insegnamento.

Al contrario, la didattica a distanza vede lo schermo come elemento centrale. Nelle motivazioni relative alla didattica a distanza, il termine "schermo" ricorre molto frequentemente, indicando che la modalità a distanza coinvolge in modo significativo l'utilizzo di dispositivi digitali e di comunicazione online associandolo a parole che rimandano alla solitudine dell'apprendimento e a una unidirezionalità del processo del sapere, sono presenti infatti parole come trasmettere, informazioni, solitudine. Anche nella didattica a distanza, tuttavia, emerge la presenza della dimensione esplorativa e relazionale, sebbene in misura leggermente inferiore rispetto alla didattica in presenza. Il docente può ancora svolgere il ruolo di guida e osservatore, ma la condivisione e la collaborazione sembrano essere meno presenti, meno protagonisti.

Nella scelta delle parole chiave, i docenti associano la didattica in presenza a una maggiore enfasi sulla collaborazione e il lavoro di gruppo, mentre la didattica a distanza è spesso associata all'uso dello schermo come elemento centrale e a una maggiore presenza di termini connotati alla distanza e al controllo.

Ad un ulteriore approfondimento ermeneutico circa le parole chiave, possiamo condurre almeno quattro osservazioni.

Dall'analisi delle parole chiave, emerge una maggiore varietà e flessibilità nella didattica in presenza rispetto alla didattica a distanza. Nella didattica in presenza, i docenti sembrano avere una gamma più ampia di possibilità metodologiche e un approccio più relazionale con gli studenti, mentre nella didattica a distanza l'enfasi sembra essere posta maggiormente sull'utilizzo dello schermo e sulla trasmissione di contenuti.

Le modalità di insegnamento a distanza, come indicato dalle parole chiave, sembrano essere associate a una maggiore lontananza e al controllo. Potrebbe essere interpretato come una conseguenza della natura stessa della didattica a distanza, che richiede una struttura e una pianificazione più rigorosa per gestire la comunicazione e l'interazione con gli studenti in un ambiente virtuale o dalla scarsa formazione del docente in materia di competenze digitali.

Nonostante le differenze tra le parole chiave associate alla didattica in presenza e a distanza, emerge comunque una continuità di alcune categorie. Una dimensione legata alla comunità è presente sia nella didattica in presenza che in quella a distanza, suggerendo che gli insegnanti cercano comunque di mantenere una dimensione relazionale e collaborativa con gli studenti, indipendentemente dalla modalità di insegnamento. Anche se rimane come sottotesto un'idea del digitale e della didattica che rimanda ad un modello simile ad un e-learning 1.0 in cui le parole chiave rimangono "trasmissione di un contenuto", "procedurale", "acquisizione di nozioni" "autonomia", meno è presente e meno strutturata, invece, una didattica basata sul digital learning che rimanda alla socialità, alla partecipazione, in cui l'ambiente di

apprendimento assuma le forme e le sembianze di un vero e proprio spazio pedagogico, capace di supportare non solo la didattica, ma anche la relazione, lo scaffolding e forme di educazione (Garavaglia, 2019).

5.4. La discussione dei risultati quantitativi

Un primo risultato della ricerca è sicuramente la sperimentazione sul campo dello strumento Teaching Performative Scale (TPS). A seguito della validazione è stato utilizzato su un primo campione, restituendo dati che possiamo considerare significativi sulla percezione della performatività come parte delle competenze professionali dell'insegnante.

Risulta evidente come la drammaturgia didattica non sia un oggetto di insegnamento, ma che la maggior parte del campione considera importante la competenza performativa agita nella propria pratica didattica (71,3%), anche tra gli insegnanti che non hanno ricevuto una formazione specifica sul tema. Tuttavia, questa competenza sembra spesso essere percepita come un elemento trasversale che supporta l'instaurazione e il sostegno dell'espletamento della didattica, mentre sembra essere meno direttamente collegata alla dimensione dell'apprendimento o del rito. Rappresenta quindi una postura dell'insegnante che si accinge a fare didattica. La maggior parte del campione concorda sul fatto che la performatività nei contesti online sia più legata al movimento e alla voce, ad aspetti come le pause del discorso e il registro linguistico, piuttosto che allo spazio e alla prossemica che in questo quadro appaiono meno percepiti come mediatori comunicativi.

La competenza performativa è ancora considerata meno rilevante nell'apprendimento a distanza, anche se l'importanza di una consapevolezza performativa tra le competenze dell'insegnante è riconosciuta anche per gli ambienti online. Pare, tuttavia, che la competenza performativa possa svolgere un ruolo importante nella relazione educativa tra docente e studente, con la capacità di coinvolgere, comunicare in modo efficace e instaurare una relazione autentica. Tuttavia, l'importanza attribuita alla performatività può variare a seconda dell'esperienza del docente e del livello di insegnamento, maggiore è l'esperienza del docente, maggiore sarà la percezione di utilità della competenza performativa. Non appare invece il genere tra le variabili ritenute discriminanti per la performatività.

Dall'analisi dei dati della ricerca emerge anche che le attività di formazione laboratoriale sono percepite dai docenti come importanti per migliorare la propria competenza performativa, dal punto di vista della percezione di efficacia l'esperienza di una formazione specifica sulla performatività sembra influenzare maggiormente la gestione della relazione educativa online rispetto a quella in presenza, dove la differenza tra docenti formati e non formati è meno rilevante.

È interessante notare che le rappresentazioni della didattica in presenza e a distanza differiscono significativamente. Nella didattica in presenza, i docenti attribuiscono maggiore enfasi alla collaborazione, alla condivisione e al lavoro di gruppo, mentre nella didattica a distanza emerge una maggiore centralità dello schermo e un'associazione con la solitudine e la trasmissione di informazioni, allo stesso tempo nella didattica a distanza, sembra emergere una maggiore percezione di controllo a distanza tra docenti e studenti, mentre nella didattica in presenza vi è una maggiore enfasi sulla relazione e sull'accompagnamento del processo di

apprendimento. Questo potrebbe essere attribuito alle diverse dinamiche e modalità di insegnamento richieste nei due contesti.

La ricerca evidenzia come la competenza performativa sia considerata dagli insegnanti come un importante strumento per migliorare la relazione docente-studente e coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento.

6. La strategia di analisi: i dati delle interviste

Le interviste sono state condotte a 19 docenti selezionati dalla scrivente tra chi avesse risposto al questionario che avesse delle competenze accertate ed esperienza in materia performativa o direttamente teatrale.

Il campione si suddivide in 10 donne e 9 uomini appartenenti a ordini di scuola differenti, in particolare, in **Tabella 32** è possibile sintetizzare le caratteristiche principali composte da grado di scuola, disciplina insegnata, genere ed età. Tutti i docenti insegnano in regione Lombardia, la scelta è dettata dal fatto che la maggior parte dei risponditori appartenesse alla medesima regione, è stato dunque svolto un carotaggio volutamente specifico sulla regione più popolata.

<i>Grado di scuola</i>	<i>Disciplina insegnata</i>	<i>Genere</i>	<i>Età</i>
CPIA	Alfabetizzazione L2 Italiano	F	58
Nido	Educatrice	F	37
Infanzia	Maestra	F	27
Primaria	Italiano	F	49
Primaria	Matematica e Scienze	F	30
Primaria	Sostegno	F	35
Primaria	Inglese	M	29
Secondaria di I grado	Musica	M	27
Secondaria di I grado	Matematica e Scienze	M	29
Secondaria di I grado	Matematica e Scienze	M	35
Secondaria di I grado	Italiano	M	58
Secondaria di II grado	Italiano e storia	F	34
Secondaria di II grado	Scienze	M	32
Secondaria di II grado	Scienze Umane e Filosofia	F	60
Secondaria di II grado	IRC	M	45
Università	Analisi Armonica	M	36
Università	Laboratorio di drammaturgia didattica	F	27

Grado di scuola	Disciplina insegnata	Genere	Età
Università	Tecnologie dell'istruzione	F	29
Università	Telecomunicazioni	M	31

Tabella 32: Caratteristica del campione di ricerca qualitativo

Il materiale recuperato grazie alla conduzione delle interviste individuali e semi-strutturate è stato trascritto integralmente e mantenuto quanto più fedele possibile alle parole del docente, operando revisioni e piccoli aggiustamenti solamente laddove il testo risultava di non facile comprensione alla lettura. I racconti trascritti sono stati in primo luogo analizzati verticalmente, in modo tale da poter tenere conto del discorso logico e cronologico del discorso degli intervistati sulla base degli stimoli introdotti. Successivamente i testi sono stati sottoposti ad un'analisi comparativa di tipo tematico seguendo l'impianto interpretativo della traccia stessa costruita per andare in affondo tematico su elementi performativi rintracciabili in didattica online. In ogni testo estratto dalle interviste sono state isolate sezioni del corpus riconducibili alle categorie tematiche e sottocategorie presenti nella traccia dell'intervista stessa. Una volta raggruppate sono state analizzate trasversalmente effettuando confronti e collegamenti per arrivare a una sintesi interpretativa delle informazioni raccolte operando sempre in ottica afferente alla Grounded Theory, approccio abbracciato e citato più volte nel corso dell'analisi dei dati.

È importante evidenziare che nel processo di scomposizione e ricomposizione del testo dei partecipanti all'intervista, le categorie utilizzate interagiscono con quelle impiegate dai soggetti del campione selezionato. Durante la presentazione dei risultati, saranno riportate sia le parole dei partecipanti all'intervista, sia le categorie interpretative. Nel primo caso, i *Verbatim* selezionati verranno citati nel loro stato originale, senza apportare modifiche se non per migliorare la leggibilità, ad ognuno di essi verrà associato un codice per rendere anonimi i docenti intervistati; il codice considererà - il grado di scuola di appartenenza²¹; - il genere; - l'età dell'intervistato.

6.1. L'analisi con griglia di codifica

Al fine di offrire una rilettura complessiva, offriremo la rilettura dei dati sulla base sia di una griglia di codifica costruita ad hoc che rilevi i temi emersi dalle interviste al fine di mappare il campione costruito, sia provando ad analizzare le interviste facendo fuoriuscire alcuni temi e categorie emersi dalla lettura ermeneutica.

codic a	LA DIDATTICA A DISTANZA E LA TECNOLOGIA		ELEMENTI SCENICI E DRAMMATURGICI			RITUALITÀ DIDATTICA	LA GESTIONE DEL FEEDBACK	
	Valori aggiunti	Difficoltà	Contatto	Spazio	Bilanciamento	Riti	Simolo del feedback	Strategie di sintonizzazione

²¹ Nello specifico: C per CPIA; I per infanzia; P per primaria; SI per la secondaria di primo grado; SII per la secondaria di secondo grado; U per l'università.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Comodità; 2. Uso tecnologia; 3. Informalità; 4. Essenzialità della didattica; 5. Ripensare alla valutazione; 6. Nessuno; 7. Maggiore quantità di materiale. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestione spazi delle famiglie; 2. Tempo maggiore di lavoro; 3. Assenza di formazione docenti; 4. Dispersione scolastica; 5. Tenere attenzione della classe. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gruppi esterni; 2. Ambiente di lavoro; 3. Videochiamate dinamiche; 4. Ossevaione e rimandi. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Videoconferenza a piccolo gruppo; 2. Videoconferenza in plenaria; 3. Modalità mista; 4. Organizzazione condivisa dello spazio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Più improvvisazione; 2. Più progettazione; 3. Assenza di improvvisazione; 4. Buon equilibrio tra le due. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Appello; 2. Racconto di sé libero; 3. Racconto di sé organizzato; 4. Presentarsi ordinati; 5. Lettura condivisa; 6. Calendario/data; 7. Preghiera; 8. Non erano presenti. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Telecamere accese; 2. Anticipare un bisogno; 3. Oralmente; 4. Domande e risposte. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osservazione; 2. Tecniche di rilevazione esterne; 3. Chat; 4. Domande stimolo; 5. Diversificare inquadratura; 6. Domande.
--	--	---	--	--	---	---	---

Tabella 33: Griglia di codifica per analisi delle interviste

La griglia di codifica riportata in **Tabella 33** è stata costruita in modo lineare e consequenziale dopo aver letto tutte le 19 interviste con l'obiettivo di analizzare e categorizzare diversi elementi relativi alla didattica a distanza, alla tecnologia utilizzata, agli aspetti scenici e drammaturgici, alla ritualità didattica e alla gestione del feedback, aspetti centrali e rilevanti durante le interviste. La griglia è composta da colonne che rappresentano i diversi aspetti considerati nell'analisi, ogni intervistato è stato contrassegnato da un codice identificativo composto da grado di scuola, genere ed età.

Di seguito, offriamo brevemente una descrizione delle colonne:

- **Valori aggiunti.** Qui vengono elencati i valori o vantaggi che i docenti hanno individuato nella didattica a distanza, i temi ricorrenti si identificano tra comodità di non dover uscire di casa, un maggiore uso della tecnologia e quindi una maggiore abilità o competenza in merito, un'informalità e una orizzontalità della didattica tra docente e studente, l'occasione di poter cogliere l'essenzialità della didattica o ancora di ripensare alla valutazione.
- **Difficoltà incontrate.** Vengono chieste al docente le difficoltà o le sfide riscontrate nell'implementare la didattica a distanza. Essi riportano la gestione fisica degli spazi delle famiglie, una loro maggiore quantità di lavoro per la produzione di materiale, la mancanza e l'assenza di formazione utile che supporti la novità didattica; viene poi ritrovata la dispersione scolastica come elemento cardine che ha caratterizzato alcune scuole con i relativi studenti.
- **Contatto.** Qui vengono indicate le diverse modalità di mantenimento del contatto o interazione utilizzate durante le lezioni a distanza, come introduzione di gruppi esterni come WhatsApp, l'uso dell'ambiente di lavoro anche oltre l'ora di lezione come aggancio per la relazione, introduzione di lezioni sincrone dinamiche e laboratoriali, oppure qualcuno segnala come utile l'osservazione e i relativi rimandi che il docente può fare.
- **Spazio.** Vengono specificate le modalità organizzative dello spazio e del setting durante le lezioni online, qualcuno ha adottato una videoconferenza per piccoli gruppi di studenti, altri hanno proposto videoconferenze in plenaria, altri hanno proposto una didattica blended con una modalità mista, qualcuno ha introdotto inoltre l'organizzazione condivisa dello spazio fisico.

- **Bilanciamento.** Questa colonna si riferisce al bilanciamento tra improvvisazione e progettazione nelle lezioni online, andando a ricercare quale percezione ha il docente se più improvvisazione, più progettazione, o se sussiste un buon equilibrio tra le due.
- **Riti.** La dimensione del Rito per indagare quali abitudini il docente ha trasposto online, come appello, racconto di sé libero o organizzato, il presentarsi ordinati, lettura condivisa, calendario/data, preghiera.
- **Simbolo del feedback.** Questa colonna si riferisce ai simboli o segnali richiesti per fornire feedback durante le lezioni online, come telecamere accese, possibilità di anticipare un bisogno previsto come la pausa o il cibo, lasciare aperta la possibilità di esprimersi oralmente, o utilizzare domande e risposte prefissate e introdotte durante la lezione.
- **Strategie di sintonizzazione.** Qui vengono indicate le strategie utilizzate per favorire la sintonizzazione con gli studenti durante le lezioni online quando non è possibile creare un loop di feedback autopoiotico data l'assenza di corpi co-presenti, si chiede come poter vicariare questo aspetto. Come osservazione, tecniche di rilevazione esterne, chat, domande stimolo, diversificare inquadratura della telecamera, o altre strategie di interazione utili.

Osservando i dati che ci offre la griglia di codifica costruita, possiamo restituire alcune riflessioni per ogni categoria della traccia.

Grazie all'intervista, il docente è ritornato con la memoria agli anni in cui ha svolto la didattica a distanza, tutti gli intervistati non hanno fatto cenno ad altre modalità di insegnamento non circoscritte a quel periodo particolare di emergenza legata alla pandemia di Covid-19.

L'intervista come metodo di ricerca ha funzionato come un mezzo di narrazione contemporanea, in cui le persone hanno divulgato le loro storie di vita in risposta alle richieste di intervista. Come già visto, il processo performativo non è formato da solo due attori composti da docente e studenti, ma entra a far parte della regia anche il medium stesso con cui docente e studente partecipano all'attività didattica. Non risulta essere indifferente la tecnologia con cui viene processata la lezione stessa, ma il terzo polo del discorso.

«C'era il problema dei dispositivi: per chi aveva lo smartphone del genitore era più difficile seguire, se possedevano un PC più facile e immediato per i comandi di gestione. I primi tenevano sempre acceso il microfono, se parlavano troppo, mutavo io, non riuscivano ad entrare e uscire dalle schermate» (P.F.29), a cui un altro docente aggiunge: «Anche gli auricolari erano importanti perché si isolassero e avessero la percezione di essere in classe» (P.F.49).

A cui si unisce il grande discorso della disparità sociale e del divario digitale, ampliando il discorso stesso cui si lega. Qui c'è ancora un livello base di divario digitale che supporta una binarietà tra chi possiede uno strumento con differenze anche rispetto al livello di performance del dispositivo stesso e chi, invece, non ha un dispositivo personale.

«Insegnare ai Salesiani voleva dire avere tutti i ragazzi con i-pad, non ci sono stati gravi problemi di connessione, conoscendo bene le famiglie, se qualcuno teneva spento le telecamere era perchè non voleva farsi vedere» (SII.M.34)

«Primo anno ero a sperimentazione senza zaino con ragazzi migranti o figli di immigrati, nessuno di loro poteva connettersi, per sei mesi non hanno frequentato scuola. L'unica cosa che potevo fare chiamavo 2 volte a settimana al telefono dei genitori per sapere come stavano. È diventato un grande dramma» (SI.M. 28.)

«Poi soprattutto dobbiamo tenere conto che molti non hanno una grande alfabetizzazione digitale, anche drive è difficile da usare per loro... il canale di teams è stato molto difficile da insegnare» (SII.M.32)

Accanto a questi temi più di cornice generale, vi troviamo un grande riscontro dell'importanza della formazione in merito alla didattica a distanza performativa. Nell'ottica qualitativa emerge chiaramente come i docenti hanno poco ricevuto una formazione adeguata a discapito della didattica stessa, dato confermato dall'elaborazione dei dati sul quantitativo. I docenti paiono sostenere come essa diventi performativa se il docente è attrezzato a gestirla.

«Non abbiamo mai ricevuto una formazione in merito. Nello sprone [dell'uso della tecnologia] è stata una fatica imparare in autonomia come si possa fare lezione online in modo performativo» (P.F.49).

«Dall'altra parte però, come ho anticipato prima, secondo me non basta la mia intuitività come insegnante nel capire se ho davanti qualcuno che si sta annoiando o meno. Online serve molto di più, serve progettare con consapevolezza» (U.F.30).

Il discorso del feedback, invece, è un discorso molto complesso. Le telecamere accese hanno facilitato la gestione del feedback corporeo, c'è stata la possibilità di entrare maggiormente in sintonia con gli studenti perché c'era la possibilità di osservarli e moderare la didattica sulla base degli stimoli che offrivano, pare funzionale con i gradi più bassi delle scuole. Sulle trascrizioni, leggiamo infatti:

«Nelle mie lezioni era obbligatorio tenere camere accesa. Almeno mantenere un contatto fisico minimo. Chiedevo di intervenire a voce e non di scrivere in chat, ogni cosa che simulasse la presenza era da provare» (SI.M.28).

«Nei bambini così piccoli c'è molto corpo. Come dicevo anche prima, e quindi tu ti accorgi magari di una loro insofferenza mentre sei lì con loro, perché magari muovono i piedini, continuano con le mani a muoverle e a distanza era difficile, ma era possibile vedere i loro segni di stanchezza, era necessario interpretarli perché magari iniziavano a muovere lo schermo o facevano espressioni strane con il linguaggio non verbale, tutto il corpo non lo potevo vedere» (I.F.27).

«Tutti avevano la telecamera accesa (imposto anche dalla scuola come regola di base). Con la mia collega poi non era pensabile non vederli, noi facevamo lezione in pochi. Se si distraevano era facile riprenderli e vedere il volto ci aiutava a capire come stavano: se stavano dormendo o erano distratti, questo mi dava la possibilità di richiamarlo o coinvolgerlo nella lezione» (P.F.30).

I gradi più alti di scuola, invece, problematizzano il tema delle telecamere sottolineando una maggiore difficoltà da parte dello studente di partecipare alla lezione con la telecamera accesa. Il feedback viene rilevato con difficoltà perché oltre alla mancanza di visione, gli studenti talvolta non rispondono.

«Non c'era possibilità di vederli, solo in casi rari ho chiesto di attivare webcam o loro si sono proposti. Durante una lezione dei minerali, per esempio, uno ha acceso la webcam e mi ha fatto vedere la pietra perché voleva sapere cosa fosse. L'interesse è sempre la discriminante, ma tendenzialmente facevo lezione con lo schermo nero [...] Cercavo un feedback, non sempre era facile riceverlo. Cercavo di fare domande e dare compiti molto rapidi per avere un'indicazione: devo dire che ci sono stati momenti in cui pensavo fosse tutto chiaro, invece non era così» (SII.M.40).

«Non potevamo tenere la telecamera accesa perché la rete non reggeva. Provavo a chiamarli per nome e chiedevo loro cosa pensassero, oppure cercavo di impostare scritti o semplicemente una parola in chat che poteva servire sia come strumento per fare una domanda, sia come strumento di lavoro proprio. Perché mettevo in chat le domande a cui rispondere, qualcuno rispondeva da altri a volte non arrivavano mai le risposte» (SII.M.32).

Altro grande tema legato al feedback, pare essere l'ambiguità percepita che più di un docente ha rilevato come elemento disturbante.

«Il lavoro delle studentesse parlava, ma non c'era coinvolgimento emotivo e allora diventava un video stimolo, non un digital storytelling. Lascio loro il commento in drive scrivendo come mancasse il coinvolgimento emotivo. Probabilmente però un commento molto diretto non è stato gradito e l'hanno presa malissimo, malissimo. Mi hanno dato una risposta mica da ridere e chiaramente mi sono dovuta affidare a qualcuno che aveva più esperienza a cui ho chiesto consiglio per risolvere questa situazione. La cosa si è conclusa abbastanza velocemente, nel senso che all'incontro successivo, soprattutto una studentessa di questo gruppo era molto infervorata, quindi, cioè molto sfidante nei miei confronti» (U.F.29).

Come detto, pare che lavorare con piccolo gruppo di studenti, non solo migliori la didattica e la relazione, ma faciliti la rilevazione del feedback perché c'è una possibilità maggiore di interazione con gli studenti stessi, opinione condivisa dai docenti dei diversi ordini di scuola.

«Abbiamo optato per tante ore di didattica (mattina e pomeriggio) ma divise in gruppi. Una metà faceva italiano, l'altra matematica e poi viceversa. C'era anche tutto il tema della gestione familiare, il fatto che fossero collegati con noi aiutava oltre al fatto che avere pochi studenti aiutava non solo la didattica, ma la relazione stessa. Per i Bes infatti c'erano piccoli gruppi di potenziamento o colloqui individuali con educatrice o insegnante di sostegno» (P.F.49).

«Se hai 30 ragazzi, hai solo una visione di insieme il tuo occhio non può percepire tutto. Non puoi capire se in alto a sinistra sta annuendo per me o se sta parlando con qualcuno nell'altra stanza, sarebbe stato meglio lavorare con pochi studenti alla volta» (SII.F.34)

«Poi era tutto facilitato dal fatto che erano pochi... non si faceva lezione con 15, ma con $\frac{7}{8}$ massimo e era totalmente dialogica e parlata la lezione. Quindi direi come in presenza. [...] Poi loro potevano dire quello che volevano sempre, le parti di spiegazione mia erano davvero contenute perché si lasciava molto spazio al lavoro insieme, loro erano sempre guidati da me, non li lasciavo fare da soli perché era troppo difficile creare delle stanze» (C.F.58).

Accanto al tema del feedback, c'è quello del tempo che più volte e con varie sfaccettature ritorna presente nelle parole dei docenti. Pare che sia maggiore sia il tempo speso per la progettazione, sia quello per la produzione dei materiali.

«È aumentato, sicuramente perché quel tempo in cui in presenza va nella preparazione del materiale, nella scaletta, nelle schede. Molto è dedicato alla costruzione pratica, a distanza è di più quello dato per la progettazione per obiettivi e solo di conseguenza per la lezione. Era fondamentale pensare all'obiettivo da raggiungere, era più riflessivo il pensiero. Sulla presenza c'è più da "ricamare" e perdevi di vista la progettazione didattica» (P.F.30).

«In dad ho progettato di più, proprio a casa della difficoltà della gestione della lezione. Non solo per me, ma anche per gli studenti. Dicevo prima cosa avremmo fatto in modo tale che loro sapessero già il materiale, così come la divisione delle stanze, scienze dovevo progettare attività che prevedessero qualcosa di pratico perché non ti seguono altrimenti, non c'è quell'interazione» (SI.M.29).

Il tema della valutazione, invece, non era esplicito all'interno della traccia dell'intervista, ma alcuni docenti hanno associato il tema del feedback al tema della valutazione affermando come questo fosse particolarmente complesso.

«Davo un feedback orale rispetto a quello che facevano, condividevo lo schermo chiacchieravamo e molto dialogato cercavo di far capire loro l'errore. Era difficile dare valutazioni formative nel corso della lezione

perché non lo vedevo. È più facile dare dei feedback sul prodotto, non sul processo. Sembra siamo tornati sul sommativo, non sul formativo» (S.I.M.29).

«La modalità a distanza esigeva che si ripensasse alle valutazioni, sono stata aiutata nella fase di individuazione degli obiettivi e di valutazione in itinere. Si lavorava per obiettivi. Il momento della valutazione era dichiarato e organizzato per colloqui in ZOOM. Ogni settimana c'era un colloquio e si rifaceva quello che era stato fatto in classe. Era necessario per me capire come andavano i bambini. Durante la didattica in presenza non ero metodica nella valutazione, a distanza è stato necessario, mi ha permesso di adottare un metodo che poi ho riportato nella didattica in classe» (P.F.30).

Per poter vivere la stessa situazione didattica, pare di fondamentale importanza l'organizzazione dello spazio condiviso. Esso ha permesso una percezione di vissuto condiviso da parte del docente che si è visto organizzare anche la dimensione dello spazio e non solo quella cognitiva/didattica. Organizzare lo spazio, il setting, aiuta a rendere performativo, a rendere vivo lo spazio che si va condividendo.

Allo stesso tempo pare che utilizzare in modo creativo la piattaforma di videocomunicazione permetta di incoraggiare il movimento e l'interazione con il corpo durante le lezioni. Soprattutto con i più piccoli e durante i laboratori di drammaturgia, il setting organizzato permetteva ai bambini di muoversi e partecipare attivamente dalla propria casa senza rimanere collegati solo allo schermo, ma interagendo con la lezione a partire da alcuni stimoli preimpostati dal docente.

«Era necessario anche per me essere precisa. Avevo la scaletta della lezione e a lato avevo l'ordine del materiale da utilizzare: registro, penna, fogli, quaderno, pezzi di mela... era ordinato. Sia io che gli studenti avevamo lo stesso piano organizzato, questo mi aiutava a non pensare al materiale, potevo occuparmi di altro, paradossalmente. A volte facevamo attività in piedi per motoria, oppure per scienze prendevo un tavolino più alto e facevo vedere tutto, era importante ingegnarsi e fare le prove prima. Era divertente perché ci si doveva inventare anche come fare. I materiali li mettevo sul registro elettronico o li dicevo prima» (P.F.29)

«Da parte mia, ecco, i ragazzi non so, però da parte mia, nel momento in cui mi mettevo lì al computer, io mi sentivo in classe, cioè riuscivo a ricreare questo spazio condiviso che si creava nella lezione in classe. Ecco, non so bene. È come se andasse un po' al di là dello spazio fisico, c'è stata molta retorica contro la DAD...» (S.II.F.60)

Allo stesso tempo, se l'obiettivo è la performatività e non la performance, opinione condivisa è stata l'importanza di condividere il momento didattico di apprendimento, lasciando ad altri spazi e momenti la teoria. Questo ha facilitato la partecipazione e la percezione di condividere e creare uno stesso evento.

«Andavo a tentativi con gli studenti, in base a come loro rispondevano. Di solito caricavo una mia lezione con slide ed esercizi e lasciavo al momento della lezione una maggiore interazione, in cui si discuteva di cosa non

era chiaro e si cercava di capire insieme. L'unico problema è che non tutti erano allo stesso livello, anche se studenti magistrali, non sempre avevano studiato quanto avevo messo loro a disposizione» (U.M.36).

«Ho notato che per organizzare una lezione online è diverso dalla presenza: difficile richiamare l'attenzione. Devi cercare di tenere l'attenzione alta a discapito dell'approfondimento. Più stimoli, meno approfonditi, meno teoria in presenza, più esercizi e interazioni nel sincrono» (S1.M.25).

«Avevo già iniziato a utilizzare la flipped classroom e in dad mi è stata molto utile. Il mio tempo era spesso dedicato a preparare materiali che loro potessero gestire in autonomia per poi discuterne e lavorarli in classe insieme. Privilegiavo per la videolezione attività di esercizio insieme e momenti di confronto collettivo. Ci sono stati momenti in cui ho spiegato, ma mai tutta la lezione» (P.F.48).

«Quindi si facevano i biscotti o la torta tutti insieme c'erano le attività più pratiche, un po' più di motoria o una lettura animata. Il bambino si poteva muovere all'interno dello spazio. Penso ad esempio ad alcune storie come "Ossobuco" piuttosto che "A caccia dell'orso" in cui il bambino provava ad andare a caccia dell'orso a casa sua. Oppure attività in cui ci abbassiamo, ci alziamo. Abbiamo utilizzato la piattaforma in modo creativo, non si stava fissi allo schermo, ma si cercava di usare corpo e spazio. Di conseguenza, però, il setting era molto libero» (I.F.27).

Un tema ricorrente che trova uno sganciamento con la narrazione intorno alla Didattica a distanza, è sicuramente la possibilità di affermare che non vi sia una correlazione tra la mancanza di contatto fisico e l'assenza di relazione. Tale aspetto lo abbiamo rilevato anche grazie al questionario quantitativo, ma qui ritroviamo un affondo qualitativo del docente in situazione che afferma come non abbia vissuto uno scollamento, anzi i due termini, talvolta, non vengono accostati con associazione semantica.

«E anzi, secondo me in qualche modo la relazione tra di noi si è rafforzata perché sono caduti un po' certi filtri, insomma. Eravamo un po' nella stessa situazione, si io direi di sì, poi magari qualcuno di più con altri meno. Poi anche nelle lezioni, nonostante fossero online, c'erano dei momenti in cui ci facevamo delle chiacchierate. Ci raccontavamo un po'» (S11.F.59).

«All'interno di un contesto online uno pensa che ci siano delle condizioni che non ti consentono di vivere la relazione, in realtà non è vero. Nonostante fosse contesto digitale, nonostante fossimo distanti, e uno si immagina che alcune cose si perdano, è stata una condizione così eccezionale. In cui la presenza dell'altro abbastanza imponente» (U.F.29).

Accanto agli aspetti tecnici che rendono un evento performativo, vi sono due elementi i docenti hanno richiamato ossia la sacralità della lezione e l'importanza di creare dei riti affinché la lezione sia vissuta e non solo fruita.

«Il momento della lezione è sacro, indipendentemente se online o in presenza o su Marte. Era importante anche dire che non si mangia, che si va in bagno prima. Non si deve dare nulla per scontato. Devono essere responsabilizzati sempre ed esigere rispetto» (P.F.48).

«A distanza era molto più complesso [avere dei riti] ma lo abbiamo riproposto. Il momento iniziale della mattina in cui si fa il calendario, in cui si vedono le presenze e ci si racconta qualsiasi cosa si voglia raccontare» (I.F.28).

«Un rito era quello del calendario. Educare all'orientamento temporale nei giorni e nei mesi, a livello atmosferico, aiutarli a osservare i cambiamenti. Ho sperimentato il contrario, un rito che ho sperimentato in dad e che è stato molto virtuoso» (P.F.30).

«Chiedere costantemente al termine di ogni attività teatrale, come si sono sentiti e quindi lasciare uno spazio di confronto. Per esempio, chiedendo che cosa hai provato in questo momento? Che cosa secondo te? Come ti è servito quindi aprire uno spazio di confronto? anche online è stato fatto» (U.F.30).

«Ci tenevo molto che la lezione fosse mantenuto il suo carattere di sacralità. Era importante dire ai bambini che ci si presenta come in classe, fondamentale la preparazione, si arriva a collegarsi pettinati, vestiti in modo decoroso. [...] Poi c'era il rito della lettura insieme. Abbiamo portato avanti la lettura di Peter Pan e per piacere leggevo loro un libro e glielo mandavo con un PPT e la voce registrata: era un regalo per far loro trascorrere il tempo. Rito del compleanno: si festeggiava in classe. In presenza, Ognuno faceva gli auguri al compagno come preferiva (mano, abbraccio ...). online creavamo un foglio digitale in cui scrivere le cose belle per il festeggiato.

Abbiamo fatto delle merende, dove non c'era la sacralità della lezione, ognuno poteva essere libero. Questo sono convinta abbia aiutato molto la didattica, perché c'era da rispettare il momento della lezione anche se eravamo a casa e divisi» (P.F.48).

Avviandoci verso le conclusioni dell'analisi delle interviste, è possibile ritrovare alcuni elementi cardine che dalle interviste emergono.

Risulta ancora una volta primario come una preparazione specifica sulla didattica online aiuti i docenti a gestire la modalità performativa in modo efficace, consentendo loro di adattarsi ai nuovi strumenti e approcci pedagogici, ciò è supportato dalla creazione di uno spazio virtuale ben organizzato, con stimoli preimpostati e materiali accessibili, aiuta a mantenere l'attenzione degli studenti e a facilitare l'interazione durante le lezioni online. Sfruttare in modo creativo le piattaforme di videocomunicazione e altre tecnologie consente di incoraggiare il movimento e l'interazione degli studenti anche a distanza affinché si possa vivere un evento condiviso; così come mantenere una relazione positiva e autentica tra docenti e studenti, nonché attribuire un carattere sacro al momento della lezione, contribuisce a rendere l'esperienza di insegnamento online significativa e coinvolgente, così come l'implementazione di riti e rituali durante le lezioni online può

contribuire a creare un senso di comunità e di partecipazione condivisa, favorendo l'engagement degli studenti.

Proseguendo con l'analisi, il tema del feedback rimane centrale, fornire un feedback regolare e mirato agli studenti durante le lezioni online e utilizzare valutazioni formative, favorisce un apprendimento attivo e consapevole.

Un'accurata pianificazione delle lezioni online, focalizzata sugli obiettivi e sul coinvolgimento attivo degli studenti, è essenziale per una didattica performativa di successo, è interessante notare come anche online sia possibile, seppur in misura ridotta, e solo ad alcune condizioni come il numero ristretto degli studenti, regolare il proprio canovaccio sulla base degli stimoli che provengono dall'aula. L'insegnante rimane un performer anche online, non soggiace né diventa schiavo della progettazione.

Allo stesso tempo, proprio a partire da questo spunto che ci offre l'analisi qualitativa, è possibile affermare che la didattica rimanga performativa anche online. Se fosse esclusivamente organizzativa e precludesse ogni forma di improvvisazione regolativa, non si potrebbe affermare il carattere dell'evento, quindi del performativo.

6.2. La discussione dei risultati qualitativi

Leggendo i racconti, è possibile circoscrivere i valori aggiunti e le relative fatiche che i docenti hanno vissuto, questa iniziale coppia di domanda aveva l'obiettivo di aiutare il docente a ritornare con la memoria a qualche anno fa, dall'altra a mettersi nell'ottica di raccontare il suo parere sforzandosi di andare oltre il sentire comune o alla narrazione che si è costruita informalmente attorno alla didattica a distanza. In particolare per i gradi di scuola inferiori, è stato più difficile per il docente osservare aspetti positivi (*«Un'esperienza così complessa mai vissuta. Come posso trovare elementi positivi? Per i bambini è stato difficile anche solo guardare lo schermo»* (N.F.37)), questo probabilmente dettato dalle peculiarità della scuola dell'infanzia e del nido. Già con gli Orientamenti della Scuola Materna del 1990, veniva riconosciuta che l'impostazione metodologica di tale ordine scolastico esclude, in quanto inadeguato per l'età dei bambini, un approccio di tipo trasmissivo e unidirezionale, per fondarsi invece, su forme pedagogico-didattiche specifiche, come: la valorizzazione del gioco, l'elaborazione delle esperienze dirette e l'organizzazione sociale dell'attività per incentivare abilità cognitive e relazionali; un approccio didattico in cui l'insegnante ha compiti di "regia" didattica, che comporta particolare attenzione agli aspetti organizzativi (tempi, spazi, strumenti); l'impiego di strumenti e sussidi capaci di richiamare e valorizzare i vissuti, di facilitare la socializzazione e di stimolare livelli diversi di rappresentazione (Rapporto della Commissione Zoso-Scurati, 1990). Per arrivare all'emanazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) e con il documento *Linee pedagogiche per il sistema integrato "Zerosei"* (2021) ritroviamo la possibilità di incentrare la didattica sul corporeo e sulla pratica, senza dimenticare tuttavia un'attenzione specifica da riservare alla scelta dei sussidi tecnologici (tablet, robot, macchine fotografiche, videocamere ecc.). Risulta però evidente come per i docenti, il bambino piccolo non abbia beneficiato della didattica a distanza sia per fatiche organizzative dei genitori *«cercavamo di recuperare*

la didattica in orari che potevano andare bene ai genitori, che comunque erano a casa già affaticati dalla giornata di lavoro» (I.F.27) sia per la mancanza di gestione autonoma della piattaforma, impossibile per l'età. Paradossalmente, però, per quanto riguarda gli elementi drammaturgici, proprio in questi gradi di scuola è possibile ritrovare elementi teorici che caratterizzano l'evento performativo. I due docenti intervistati di nido e infanzia, raccontano come la telecamera non fosse sempre fissa, ma permetteva di inquadrare il bambino, sostenuto dal genitore, per poter così cogliere segnali di fatica e o di interesse e agire così di conseguenza impostando o modulando la lezione sulla base di ciò che si osservava; allo stesso tempo lo spazio in cui si trovava il bambino è stato sfruttato e gestito con creatività dall'insegnante che lo richiamava a muoversi o alzarsi per cercare materiale, osservare oggetti o recuperare ricordi ritrovabili entro le mura domestiche. Tale aspetto lo ritroviamo anche nella didattica universitaria, in particolare nel racconto della docente di drammaturgia didattica, che richiedeva ai partecipanti di fare esercizi corporei utilizzando la stanza a disposizione e posizionando l'inquadratura non fissa sul proprio volto, ma leggermente sollevata affinché riprendesse tutto il corpo dello studente e la docente potesse modulare i comandi sulla base di ciò che osservava sulla scena.

L'unico aspetto che viene richiamato come positivo è una gestione maggiormente informale dei rapporti con i genitori, la possibilità di entrare nelle trame della relazione familiare, viene dalla docente di infanzia ritenuto come aspetto positivo perché permette di offrire uno sguardo olistico e complementare del bambino: «Entrare un po' di più nelle loro case, quindi capire un po' di più della loro dinamica familiare, è stato un valore aggiunto per me. Quando tu li vedi a scuola, tutto quello che c'è dietro, tutto quello che è il loro mondo a casa non lo riesci a capire» (I.F.27), questo aspetto è stato riletto, in altri gradi di scuola, come lesivo della privacy e del diritto di riservatezza personali perché molti, docenti e studenti, si vedevano insieme a entrare in una sfera privata, come quella della casa, alcuni docenti riportano episodi di vita in cui assistevano alla lezione dalla propria camera condivisa con altri «Magari erano in sei in casa in un monocale, era impensabile fare didattica» (S.I.M.29).

Questo fenomeno porta con sé il grande tema, già accennato in altri capitoli, che studia come a distanza si verifica una deprivazione dei codici spaziali e corporei (Rivoltella P. C., 2021b). L'aula virtuale non è più un luogo fisico, ma viene a crearsi come un luogo sociale. La schermata è un luogo sociale perché ognuno è in un luogo privato, occupa ed è posizionato in uno spazio diverso da quello dove si trovano tutti gli altri. Si condivide una situazione comunicativa, l'aula non c'è, vi è solo una visualizzazione di contiguità.

I disagi mostrati dagli insegnanti sono da rileggere anche alla luce del contesto sociale, culturale e territoriale in cui insegnano: docenti di primaria che prestano il loro servizio in un quartiere benestante di Milano, sono ben diversi da chi insegna in periferia di altre province lombarde. Questo dato è sicuramente in coerenza con il CIFS 2022: «il voto medio alla qualità della DAD da parte dei genitori di figli alla scuola dell'obbligo (5,71) cresce infatti all'aumentare sia del capitale sociale familiare bonding (basso: 4,85; medio: 5,53; alto: 5,89), sia del capitale sociale familiare bridging (molto basso: 4,56; basso: 5,05; medio: 5,60; alto: 6,18)» (Pasta, 2022, p. 95).

Altra difficoltà rilevata dal docente, esclusivamente di scuola di secondaria di secondo grado, è la preoccupazione di dover gestire l'attenzione del discente in ogni momento della lezione: «molti studenti si

distraevano con facilità, non c'era un controllo dell'attenzione. Soprattutto all'inizio sono stati mesi difficili; su indicazione del preside, ciascuno doveva tenere la Webcam spenta (per problemi di connessione). Non poter effettivamente controllare anche solo se gli studenti fossero lì davanti, non ha aiutato.» (SII.M.32).

L'attenzione è un tema legato al feedback e alla capacità del docente di poterlo regolare sulla base degli stimoli che rileva grazie alla sua competenza performativa. Adoperare in didattica online quiz, sondaggi, e altre forme di interazione istantanea (Dobbins & Denton, 2017) è una delle modalità che la letteratura scientifica propone per rendere possibile l'attivazione continua degli studenti e la rilevazione del feedback. Il docente ha il compito di trasformare, regolare i dati del sondaggio proposto in uno strumento di gestione dell'aula, oltre che di monitoraggio e analisi in itinere. In presenza il feedback si crea automaticamente, è autopoietico e va in loop; online è necessario vicariarlo e la progettazione di strumenti può sicuramente essere funzionale, anche l'esperienza del docente lo mette in luce: *“Ho proposto un questionario online con Google Moduli quindi molto semplice, gliel'ho fatto fare all'inizio del laboratorio e alla fine.”* (U.F.27).

Discorso leggermente diverso, invece, per l'università dove l'autonomia dello studente, forse, permette al docente di ritrovare tra gli aspetti positivi l'essere a casa propria acquisendo quindi un guadagno significativo rimanendo al proprio domicilio e non aggiungendo costi di trasporto o affitto. *«Fare didattica per me è insegnare i contenuti del mio corso, farlo online è molto efficiente perché mi consente di risparmiare soldi (sia a me che a tutti gli studenti) raggiungendo comunque il mio obiettivo, chi non capisce, non capirebbe neanche in presenza, a ricevimento o in altre modalità. Non penso che l'efficienza della didattica dipenda dal mezzo, non può essere migliore solo perché ci “tocchiamo”»* (U.M.31), una posizione forte di chi sostiene la didattica come un momento di trasmissione dell'informazione.

Altro discorso comune ai gradi di scuola come un aspetto negativo è la questione del tempo, più precisamente la questione della liquefazione del tempo speso online sia per creare contenuti didattici, sia per la più lenta gestione delle relazioni. *«Un tempo disarticolato, disorientato. In esso non vi sono né un prima né un dopo sensati, né ricordo né attesa»* (Han, 2009, p. 17). In pandemia, in particolare, ma quotidianamente se ci si sofferma, è stata fatta esperienza di quello che Han riconduce nella sua personale lettura del tempo. Egli sostiene che la posta elettronica produca un senso di immediatezza che elimina l'attesa, questi intervalli di tempo sono eliminati proprio per creare una vicinanza che annulla le lontananze, le distanze. La rete azzerava lo spazio e riduce il tempo all'istante in cui si naviga da un link all'altro. Ciò non è prodotto dalla tecnologia, ma essa ne è concausa. Il sistema in cui eravamo inseriti in pandemia e tuttora siamo inseriti.

È rilevante come tutti i gradi di scuola, come detto, hanno osservato e ritrovato nel tempo una questione faticosa, dal nido *“Fatiche? Tutto, dal tempo che impiegavamo a creare i materiali”* (N.F.37), alla primaria *«E soprattutto il tempo nel preparare. È vero che la tecnologia ti aiuta, ma soprattutto nei primi tempi mi sembrava di essere sempre al PC.»* (F.P.49), alla secondaria di secondo grado *«ho impiegato troppo tempo nel correggere gli scritti e mettere tutti i feedback che potessero essere utili, molto più del solito.»* (SII.F.60).

Non è scontato come tra le fatiche alcuni docenti portano alla luce la difficoltà portata avanti dal medium che impedisce, talvolta, di gestire una lezione in modo agevole. *«per la mia esperienza la fatica più grande è stata provare a gestire la parte pratica della mia materia: ascolto, suonare e composizione. Fare degli ascolti*

è molto complicato per il problema della qualità dell'audio che impedisce di arrivare a un unico risultato: ognuno ascolta dal proprio dispositivo e ci sono troppe variabili che modificano il suono, banalmente il device che stanno utilizzando gli studenti e la qualità di connessione che hanno, in questo caso, infatti i diminuendi o gli accelerandi erano complessi da riconoscere. Gestire l'ascolto era alcuni giorni impossibile.» (SI.M.27)

Osservando la seconda categoria, ossia gli elementi drammaturgici, possiamo rilevare come una maggiore performatività dipenda da un numero minore di studenti connessi. Docenti concordano che gestire una lezione online, sia maggiormente performativa se vi è un numero minimo di studenti, dato indipendente dall'età di questi ultimi perché è ritrovabile sia nella scuola dell'infanzia sia al CPIA, dove gli studenti sono sicuramente tutti adulti. Pare, infatti, a partire dai dati rilevati grazie alle interviste, che accanto a quello che in letteratura viene denominato come *microlearning*, sia necessario anche adottare una modalità che potremmo definire *microclass* così da spezzare non solo la comunicazione in piccoli blocchi, ma anche la classe stessa. Sembra che a distanza il micro funzioni, facili, supporti il docente, rende la didattica più performativa. Lo ritroviamo, infatti, ben in dieci interviste. Tenere il contatto diventa uno degli elementi cardine, i docenti si sono inventati nel pensare a soluzioni per far sì che lo studente si sentisse accompagnato nel processo di apprendimento sempre mantenendo una coerenza con il target di riferimento, qualcuno in Università ha introdotto forum tematici sui temi da trattare (U.M.36), altri al CPIA hanno utilizzato i gruppi di WhatsApp *«abbiamo utilizzato molto WhatsApp, soprattutto il gruppo classe. Ognuno di loro poteva scrivere e raccontarsi come preferiva. C'erano degli stimoli a cui rispondere. Dal punto di vista relazionale, ha sicuramente funzionato, dal punto di vista didattico e grammaticale no perché non era il contesto né c'era la possibilità di correggerli correttamente tutti.»* (C.F.58) facendoli funzionare come veri e propri terzi spazi capaci di attivare, come vogliono gli autori Potter e McDougall nel (2017), e co-costruire significati tra i partecipanti. Introdurre un gruppo mediato dal docente con la possibilità di aggiungere materiale, inserire propri racconti e aggregare ricordi, paure e novità indica uno spazio di aggregazione che risponde alle logiche del non formale, allo stesso tempo si identifica con le logiche capaci di generare apprendimento in forma attiva. Si situa in contesti formali, come in questo caso, quando tra insegnanti e studenti si favoriscono scambi di competenze, dialogo e si marca la cultura partecipativa. Si è altresì attrezzato di narrazioni digitali che facilitano la costruzione del processo identitario del gruppo. Far funzionare terzi spazi significa organizzare un apprendimento considerando: la centralità dell'esperienza e delle pratiche di apprendimento, la creatività giocata in chiave collettiva, lo sguardo rivolto alla dimensione della socio-materialità inserendosi, così, in un'educazione aggiornata che non riflette unicamente sullo spirito critico e alla scelta dei contenuti, ma sviluppa e sostiene una competenza diffusa che permette di stimolare ulteriori capacità creative e co-creative con uno sguardo ampio. In una battuta non ci sono apprendimenti o saperi "insegnati", ma la volontà e la motivazione per crearne nuovi collaborando. Stesso ragionamento è possibile proporlo per chi, come in molti casi viene detto, utilizza l'ambiente digitale non solo come un aggregatore di contenuto, ma come uno spazio capace di attivare legame, gestire relazioni, introdurre concetti e crearne di nuovi.

Rispetto alla partitura e sceneggiatura prima di una lezione, i docenti notano quasi all'unanimità di necessitare di più tempo per organizzare la lezione. Ciò è motivato dal fatto che è fondamentale una

progettazione, un *learning by design* per costruire l'apprendimento attraverso la progettazione, l'approccio funziona sia in presenza che a distanza. Diane Laurillard (2015) considera infatti l'insegnamento come una "scienza di matrice progettuale". Ogni insegnante nell'atto di progettare l'incontro didattico può introdurre l'utilizzo funzionale delle nuove tecnologie al fine di trasmettere cultura e trasformare apprendimento.

La pratica progettuale dell'insegnante anima e modula i percorsi didattici mediante le tecnologie con lo scopo di condividere conoscenza, attivare processi, valorizzare e disseminare contributi, ovvero - in una battuta - permettere agli studenti di "imparare a imparare".

Ogni processo formativo, come sostenuto da Laurillard, deve considerare quattro elementi costitutivi:

- **teacher's conception:** le nozioni e il bagaglio di conoscenze, di rappresentazioni e di saperi dell'insegnante;
- **teacher-designed task practice environment:** l'ambiente di apprendimento allestito dal docente per lo svolgimento delle attività didattiche;
- **learner's conception:** le conoscenze e le abilità possedute dagli studenti;
- **learner's practice:** le attività realizzate dallo studente anche in forme collaborative.

Il lavoro di progettazione richiede tempo. Online, soprattutto se il docente non è formato, sembra richiedere alcuni step importanti che supportano il docente nel creare la propria partitura di lavoro. Dall'analisi delle interviste, è possibile selezionare alcuni passaggi comuni ai docenti:

- Selezionare gli obiettivi per impostare la lezione; *«A distanza [il tempo] è di più quello dato per la progettazione per obiettivi e solo di conseguenza per la lezione. Era fondamentale pensare all'obiettivo da raggiungere, era più riflessivo il pensiero. Sulla presenza c'è più da "ricamare" e perdevi di vista la progettazione didattica»* (P.F.30).
- pensare alla strategia didattica da utilizzare per svolgere lezione online; *«Avevo già iniziato a utilizzare la flipped classroom e in dad è stata molto utile. Il mio tempo era spesso dedicato a preparare materiali che loro potessero gestire in autonomia per poi discuterne in classe»* (P.F. 49).
- produrre e organizzare il materiale didattico; *«Non solo dovevo digitalizzare i materiali, crearne nuovi, impostare videolezioni o selezionare materiale, ma reimpostare la lezione organizzata in modo diverso»* (SII.M.32).
- Fino alla secondaria di secondo grado, organizzare momenti di valutazione in funzione degli obiettivi della lezione. *«Il momento della valutazione era dichiarato e organizzato per colloqui in ZOOM. Ogni settimana c'era un colloquio e si rifaceva quello che era stato fatto in classe. Era necessario per me capire come andavano i bambini»* (P.F.30).

Proseguendo con le categorie introdotte e analizzate, ci si imbatte nel tema del rito e della ritualità, quale elemento che pertiene al teatro donando un senso profondo. L'importanza del rito inserito all'interno della didattica, e di quella a distanza, rimanda alla capacità di risignificazione dei contesti, rende possibile la partecipazione e aumenta un senso di appartenenza. Essi operano sul livello di sintonizzazione, aspetto, come è stato più volte ripreso, che nell'aula da remoto appare come limitato. «Inoltre contribuiscono alla

costituzione di quello spazio intenzionalmente funzionale che caratterizza ogni accadere educativo, anche e nonostante il mezzo virtuale [...] L'azione performativa non si dispiega nell'incontro con l'altro e viene a coincidere progressivamente con l'azione rituale» (Ferri, 2021, p. 399).

Risulta chiaro come l'introduzione di riti all'interno della didattica riversi un aspetto positivo in merito alla partecipazione dello studente alla didattica, la maggior parte dei docenti dichiarano essere presenti dei riti nella propria didattica, dall'appello, alla lettura condivisa. Gli ordini più alti, invece, richiamano l'importanza di un momento informale a inizio lezione con la funzione di preparare l'aula, ascoltarsi reciprocamente che assomiglia a quel prendersi cura reciprocamente. Rimanda alla logica sottostante al grooming didattico studiato da Vanessa Rodriguez nel 2012 presentando la sua ricerca sul Teaching Brain.

Se il docente si prende cura dei propri studenti, se la relazione è autentica, si verifica ciò che avviene durante la pratica rituale del grooming delle scimmie. Il grooming didattico produce serotonina capace di regolare il cortisolo, responsabile dello stress.

Dalle interviste è possibile osservare come esistano almeno tre tipologie di riti introdotti dal docente nella pratica didattica:

- Rito iniziale. In questa prima categoria rientrano tutti quei riti che il docente introduce per iniziare la lezione, hanno la funzione di creare un clima di classe capace di accogliere al meglio la lezione, aiutano il docente esperto e formato a leggere la situazione didattica e modulare il proprio assetto progettuale sulla base degli elementi che rileva in questi primi momenti rituali. Assurgono a una funzione rituale perché gli studenti riconoscono e ripercorrono una certa sequenzialità che possono associare ad un solo docente.
Fanno parte di questa categoria i saluti d'apertura, l'appello, i discorsi liberi o organizzati introdotti e mediati.
- Rito cerimoniale. Appartengono a questo secondo cluster tutti quei riti introdotti dal docente per celebrare un momento specifico della lezione. Assolvono ad una funzione festiva, celebrativa appunto. Ogni qual volta si festeggia un compleanno o un successo, si organizza un momento conviviale e gioioso, si punta l'attenzione sul senso di comunità che si viene creando. Non sono considerati fatti personali, ma comunitari, appunto. Sono veri e propri eventi che innescano tutto il corpo e aumentano il senso di appartenenza alla comunità stessa.
- Rito narrativo. Ultimo gruppo ritrovato dall'analisi delle interviste, ha il valore della comunicazione. Rientrano in questo campo tutti quei momenti in cui il docente celebra una comunicazione, nello specifico il rito della lettura e dell'ascolto, ma anche tutte quelle volte che avviene una stessa comunicazione dopo una lezione o una spiegazione. Anche questi ultimi hanno il "potere" di far vivere un vero e proprio senso di passaggio: non meccanico trasbordo di informazioni da un emittente (il docente lettore) a un ricevente (lo studente ascoltatore), ma viene a crearsi un flusso di azioni e interazioni che contribuiscono a riflettere un cambiamento, un'appartenenza, una positività.

Ultimo, non per importanza, il discorso del feedback fondamentale per il teatro, tanto quanto per la didattica. Il discorso teatrale è stato imperniato di teorie, esempi e possibili soluzioni che hanno provato a vicariare con alcune modalità l'assenza della co-presenza fisica e dunque la possibilità di condividere lo stesso evento. Brevemente, possiamo riprendere il discorso che viene fatto. Il telefono, la radio e la televisione, hanno avuto un grande impatto sulla natura dell'esperienza umana. Queste tecnologie hanno portato alla creazione di forme di presenza mediate, in cui il corpo è coinvolto a distanza, generando una sorta di: «forme mediatizzate di presenza, il che significa forme di hic et nunc in cui il corpo è coinvolto a distanza generando forme esternalizzate di corpo» (Del Gaudio, 2021, p. 36).

L'esperienza dell'evento dal vivo è stata affiancata da quella derivante dall'ascolto o dalla visione di performance registrate o mediatizzate. Queste due esperienze non sono in opposizione, ma sono interconnesse e in costante ridefinizione reciproca. Si parla di "digital liveness" (Auslander, 2012) per riferirsi agli spettacoli mediatizzati, specialmente quelli trasmessi in diretta o su piattaforme digitali, che cercano di offrire un'esperienza diversa da quella del vivo, stabilendo però un nuovo accordo con il pubblico. (Pernice, 2021). La liveness non è semplicemente una caratteristica oggettiva o un effetto causato da un particolare aspetto dell'oggetto o del suo mezzo, ma è piuttosto un'interazione tra lo spettatore e lo spettacolo, dove il pubblico accetta di considerare l'evento come un'esperienza dal vivo. In sostanza, la liveness dipende dalla partecipazione attiva del pubblico e dalla sua disposizione a vivere l'esperienza come un momento autentico e connesso, anche in una forma di sincrono digitale.

Un esempio virtuoso che si iscrive in questa cornice possono essere le esperienze svolte al teatro Piccolo di Milano con la rassegna "Freud a Teatro" (Chellini & Cioni, 2023).

Ogni serata era scandita da tre momenti.

1. Ingresso di benvenuto all'interno del "foyer virtuale": i partecipanti venivano ammessi nella stanza principale dal moderatore dell'organizzazione, con videocamera e microfono muti.
2. Messa in scena in diretta del monologo. L'attrice si trovava in una stanza di casa allestita come un piccolo set teatrale.
3. Momento finale di dibattito col pubblico con la presenza dei vari soggetti partecipanti: l'attrice, l'autrice dei testi, una psicoanalista nel ruolo di discussant e del moderatore dell'organizzazione che gestiva il discorso tecnico e comunicativo.

Gli spettatori avevano così la possibilità di intervenire tramite la chat, visibile a tutti e disponibile fin dall'inizio della serata; il moderatore raccoglieva domande, osservazioni e sollecitazioni del pubblico proponendole alle tre ospiti.

È interessante sottolineare come, in questo frangente particolare e digitale, la durata del monologo era ridotta e compresa fra i 15 e i 35 minuti per monologo.

Il valore aggiunto di questa esperienza è la possibilità di aver creato un "nuovo patto" con il pubblico, chiedendo loro di partecipare in chat ricreando così una forma di feedback che non è né autopoietico, né autoprodotta, ma era riprodotto e progettato grazie a stimoli esterni. «La scelta di utilizzare una piattaforma di videoconferenza ha comportato anche una mediatizzazione della relazione teatrale fra performer e

spettatori, che, nella seconda parte di ogni serata, hanno potuto rilanciare all'attrice-regista, ma anche all'autrice, impressioni e domande che hanno consentito a tutti di sostare ancora un po' nell'atmosfera evocata dalla pièce, di sentirsi partecipi di un evento teatrale-performativo, anche grazie alle parole che dalla chat rimbalzavano nella voce del moderatore e nelle risposte delle teatranti» (Chellini & Cioni, 2023, p. 117). Allo stesso tempo, il valore del feedback per la didattica vuole essere quello di provare a creare una interrelazione che garantisce nuove forme di co-azione formativa, un feedback che assume il valore di reciprocità e generatività (Rossi P. , Pentucci, Fedeli, Giannandrea, & Pennazio, 2018), «basilare per un apprendimento costruttivo e fondato sulla metacognizione e sulla riflessione» (Pentucci, 2020, p. 329). Secondo la classificazione di Vasilyeva e colleghi ricercatori (2007), il feedback negli ambienti online può assumere diverse caratteristiche. In primo luogo, può essere di tipo "predefinito" (predefined feedback), ossia già strutturato all'interno del dispositivo o del sistema in fase di progettazione, considerando le specifiche del gruppo di utenti o del contesto di apprendimento; può essere "adattabile" (adaptable feedback), consentendo a ciascun individuo di personalizzarlo durante il processo di apprendimento, in base al proprio svolgimento e progresso. Infine, il feedback può essere "adattivo" (adaptive feedback), il che significa che gli utenti possono variare le impostazioni del feedback in base alle loro caratteristiche individuali e prestazionali.

Questo dimostra e circoscrive un processo dinamico del feedback è strettamente collegato all'idea di compito e si sviluppa in modo ciclico (Winstone & Carless, 2019), interattivo e attiva una ricorsività tra azione, riflessione, metacognizione e ristrutturazione delle proprie concezioni e conoscenze coinvolte nel processo di apprendimento. Simulare il feedback negli ambienti online gioca un ruolo cruciale nel favorire un apprendimento efficace e personalizzato, consentendo agli utenti di ricevere supporto mirato e migliorare le proprie competenze.

Con l'obiettivo di ricreare il carattere circolare del feedback i docenti si sono sperimentati nel proporre modi nuove modalità per rilevare forme di interrelazione. A distanza è "impossibile" sentire l'aula: non è possibile che si crei in modo autopoietico (Fischer-Lichte, 2014). I docenti intervistati lo hanno ben sperimentato, raccontano infatti: «*A livello corporeo non riuscivo a stare dietro, molto spesso spegnevano la webcam o comunque era una piccola parte che veniva ripresa. Durante l'appello accendevano, poi vedevo gli schermi spenti*» (SII.F.34).

L'unica possibilità che rimane è provare a generare il feedback e verificarlo; una delle tecniche sperimentate dal docente sono le adozioni di tecniche just in time teaching come Kahoot, Mentimeter o sondaggi interni alla piattaforma che facilitano e rendono fruibile una risposta. «*Ho fatto Kahoot o Google Moduli per vedere istantaneamente come stavano, se stavo facendo giusto, se funzionava e cosa dovevo ricalibrare. Come strumenti mi sono inventata l'uso di applicazioni istantanee che mi permettevano di creare per stare sul pezzo con loro sia come attività didattica, disciplinare, sia come coinvolgimento didattico. Banalmente se ci sono o no.*» (SII.F.34).

Qualcuno ha introdotto la possibilità di chiedere una risposta alla classe attraverso la possibilità di lasciare un commento in chat o aprire il microfono e commentare, questo spesso era intervallato da una attività o da

un momento di lezione frontale. *«Il feedback era sempre richiesto, dopo ogni attività: c'è sempre lo stesso problema. Chi ha un'autonomia alta lavora bene, chi non lo è non ce la fa.»* (Sl.M.29).

CONCLUSIONI

*«Agendo e parlando
gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità
personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo
umano»
(Arendt, 1958)*

La ricerca si è confrontata con una duplice sfida: se da una parte si è occupata dello studio di un oggetto poco esplorato nella letteratura didattica, dall'altro ha provato a compiere un esercizio di metodo per delineare uno sguardo didattico da adattare al tema.

La società sempre più complessa e le situazioni didattiche sempre più non lineari chiedono alla scienza didattica di aggiornarsi, non solo con l'adozione di tecniche innovative ed ingaggianti o con una forma progettuale sempre più specifica e strutturata, ma sembrano voler adottare un nuovo paradigma, un nuovo sguardo capace di "stare" nella situazione attuale.

In accordo con Hartmut Rosa (2023, p. 23), «la missione della scuola non si fermerebbe più all'acquisizione dei saperi e alla capitalizzazione di un portfolio di competenze. [...] Si tratta di imparare ad andare oltre», la postura che ci consegna il sociologo è indispensabile per far fronte al postdigitale che chiede di restituire la centralità all'umano e, dunque, prima ancora che una pratica didattica, è necessario un pensiero didattico che interpella chi abita la scuola di ri-pensarsi in relazione tra corpi che abitano spazi educativi e sociali. La performatività, nell'ottica qui presentata, si allontana dal significato che gli è stato donato dal senso comune; essa è in grado di riportare la questione didattica alla sua essenza: l'apprendimento co-creato tra studenti e docenti. Lontano dalle logiche funzionaliste e di "marketing didattico" che si domandano come far funzionare al meglio l'apprendimento o come ingaggiare metodologicamente lo studente più indisciplinato, essere performativi significa per il docente riconoscere di promuovere il cambiamento dei giovani incontrati in classe.

Un primo risultato che soggiace disseminato tra le righe dei tre capitoli riguarda lo *sconfinamento disciplinare*: per vivere la complessità, anche per la didattica è necessario un confronto, un dialogo e una contaminazione tra diverse prospettive teoriche e metodologiche.

Come evidenziato nel secondo paragrafo del primo capitolo, le più recenti scoperte scientifiche nei campi delle neuroscienze cognitive e di altre discipline affini stanno supportando un concetto circolare: sostiene l'idea che i nostri processi mentali non agiscano in modo isolato, ma siano strettamente legati ai nostri sistemi di percezione e movimento. Essi indagano inoltre le arti performative sulla base della scoperta che l'azione dell'attore si struttura sulla capacità di condivisione dei movimenti del proprio corpo con gli spettatori, facendo dell'evento performativo teatrale un evento di co-creazione. La visione di un'azione attiva un processo di simulazione incarnato col proprio sistema motorio, nel proprio sistema motorio.

Questo sguardo è particolarmente utile a chi si occupa di didattica perché sollecita gli studi nell'ambito dell'istruzione a esplorare come tradurre queste interconnessioni in strategie che possano favorire un apprendimento profondo e significativo.

Il lavoro che siamo andati presentando ha come approdo finale quello di definire una didattica performativa declinata anche al digitale; i docenti riconoscono l'importanza di possedere una consapevolezza performativa, anche se non viene connotata come rilevante in termini di apprendimento a distanza.

Ci accostiamo, così, a rileggere tre dimensioni che descrivono la didattica come performativa anche al digitale e consegnare una postura di metodo al docente.

Dalle numerose piste aperte nei vari capitoli, ne raccogliamo tre che ci sembrano essere maggiormente rappresentative. La didattica performativa anche in digitale è rappresentata come:

- *Dialogante;*
- *Rituale;*
- *Interpretativa.*

Queste caratteristiche possono essere considerate come punti nevralgici dell'esperienza didattica del docente e assomigliano a zone di analisi che provano a rappresentare la sostanza epistemologica della didattica. In seconda battuta permettono di osservare la didattica dalla sua essenzialità, ove lo spazio sociale dell'aula può essere interpretato come vero e proprio spazio performativo in cui l'azione educativa produce la trasformazione del discente.

Riconoscere la struttura *dialogante* della didattica, significa porsi in termini problematici di fronte alla questione, così come è emerso dalla rilettura dei dati della revisione sistematica, quando la didattica è stata definita proprio nei termini relazionali. Analogamente il teatro e la didattica si sostanziano del processo relazionale tra le diverse polarità della relazione che vede i soggetti in relazione, la dimensione dialogica e comunitaria dell'evento rimangono i principali protagonisti; così sonorità, spazialità e corporeità, categorie che hanno guidato l'analisi del secondo capitolo, si intrecciano in un'armonia producendo un evento che dà luogo e spazio al testo. Allo stesso tempo, le interviste dei docenti (Cfr. paragrafo sei, terzo capitolo) dimostrano esplicitamente come il dialogo guidato o libero, sia uno degli elementi riconosciuti e sperimentati dalla didattica per essere performativa anche online.

In greco *dialégo* significa sia raccogliere, unificare che dividere, distinguere e, in questa etimologia, è possibile scorgere la natura stessa della didattica performativa: relazione che include l'altro e l'opposto da sé. Ridurre la didattica a contenuto informativo, non è solo improduttivo, ma distorto della sua stessa natura. Ciò che contraddistingue il messaggio del docente, così come quello del performer, è la pragmaticità forte della sua parola. È una parola viva che crea: la forza di un racconto che annuncia. Anche online è possibile non ridurre a mera trasmissione informativa la didattica: è possibile, come visto, costruire sessioni di lavoro di pochi studenti in cui inserire elementi drammaturgici quali la possibilità di avere una telecamera mobile per visualizzare il feedback dell'altro.

Allo stesso tempo, la tesi che stiamo portando avanti richiama lo sguardo dialogante e fenomenologico approfondito nel primo capitolo. Ogni conoscenza, per la corrente di Merleau-Ponty (1945), è possibile grazie

al proprio punto di vista, quindi è sempre contestualizzata e per questo mai si può impugnare una verità assoluta.

La diretta conseguenza è vivere e fare conoscenza in uno spazio-tempo presente, dell'*hic et nunc*; non si tratta di un relativismo, ma di qualcosa di profondamente umano.

La nostra conoscenza della realtà è sempre parziale e, più che un possesso di informazioni, si configura simile ad un movimento; lo descrive il dialogo che si crea tra i soggetti in relazione: la mia conoscenza si amplia nel momento in cui entro in contatto con l'altro. Conversando, conoscendo, facendo esperienza dell'altro vi è un allargamento del nostro orizzonte di senso: si allarga la mia conoscenza sul mondo, mi avvicino sempre più alla verità. In aula questo "movimento" supporta una didattica performativa sia presenza che online.

È in questa prospettiva che si può rileggere la più volte citata teoria dell'apprendimento trasformativa di Mezirow (1987): lo studente è dotato di "assunti base", che ricordano le precomprensioni di Gadamer (2000), e apprende grazie alla messa in discussione tramite l'incontro con un dilemma disorientante che permette di vedere e creare qualcosa di nuovo; è un continuo stare in dialogo con la realtà, un riformulare accogliendo e rimodulando, trasformando(si) nella relazione con l'altro.

Come ultimo richiamo lasciamo spazio a Martin Buber, il quale fonda la sua filosofia sul principio: «l'uomo diventa io a contatto con un tu» (1993, p. 79). Il dialogo - oggi aggiungiamo anche online - è condizione per conoscere l'altro e se stessi, nel dialogo tra le diverse visioni del mondo nasce l'avvicinarsi della verità. In Buber sempre è presente l'idea che il dialogo sia reciproco, una crescita da ambo le parti. Il dialogo non è il semplice scambio di opinioni, ma se viene a mancare, determina la mancanza di qualcosa di costitutivo per l'umano. È una direzione ontologica, una categoria connaturata nell'uomo. Grazie al dialogo è possibile includere l'altro e partecipare alla stessa storia di significato. Nella didattica è auspicabile riscoprire questo aspetto: prende corpo con narrazioni, simbolicità, riti, esperienze, vita vissuta in comunità che se ben gestito, ben supportato è possibile ricostruire online.

Appare evidente, dunque, alla luce dei dati del questionario e dell'analisi delle interviste, come la performatività non solo migliori la relazione didattica, ma ne è un elemento cardine perché non risulta essere solo una mera tecnica didattica particolarmente vincente negli ultimi anni, ma un'esperienza emergente dalla relazione intersoggettiva tra docente-studente, a cui si aggiunge una relazione tra studenti, con l'ambiente, con gli elementi costitutivi della didattica. È importante sottolineare come la relazione, il dialogo, non siano il risultato della didattica, ma un processo che scaturisce proprio da quel sistema che lega docenti e studenti rendendola così performativa. La competenza performativa svolge, dunque, un ruolo importante nella relazione educativa tra docente e studente, con la capacità di coinvolgere, comunicare in modo efficace e instaurare una relazione autentica.

Un secondo passaggio identificativo per il processo performativo della didattica è recuperabile dall'analisi del *rito* e in particolare a quei riti che abbiamo denominato come *narrativi*; si evince la centralità della forma rituale sia ad un livello teorico nel corso del primo capitolo, sia a partire dall'analisi delle interviste qualitative: rendere sacrale il momento della didattica online significa renderlo capace di performatività.

L'etimologia di narrare deriva dal verbo latino *narro*, ha origine in *gnarus* che è riconducibile al "sapere", "avere esperienza"; narrare (*gnar-are*) è quindi il discorso di chi ha fatto esperienza, è consapevole, di chi è *gnarus*. È evidente che in questa prospettiva, *gnarus* diventa anche colui che ascolta.

I media sono considerati uno spazio di negoziazione simbolica, la prospettiva con cui è possibile analizzare il testo non è strutturalista, non un messaggio da codificare, ma un sistema di «istruzioni per l'uso che vengono consegnate al lettore» (Rivoltella & Ottolini, 2016, p. 153).

Riprendendo la fenomenologia, la parola non è solo ciò che convenzionalmente permette di richiamare concetti fuori dal nostro campo visivo, ma diventa il luogo in cui si pone la questione della verità perché essa si crea nel linguaggio, c'è una verità del discorso, nella narrazione che viene costruita dalla parola stessa, riconosciamo una verità che semplicemente prima non c'era.

Il linguaggio dunque non è mai semplicemente luogo in cui si riproduce il mondo reale che abbiamo esperito, ma propriamente assume le sembianze di una nuova creazione in cui la verità del mondo reale viene ricreata. Aristotele diceva qualcosa di simile sostenendo che parlare non sia solo fare un discorso, ma è un'attività con aspetti immaginativi e creativi.

Online la pragmaticità della comunicazione, compresa quella del docente, rimane caratterizzante perché non dipende dal mezzo, ma è un tratto della comunicazione in sé. Ogni commento del docente, scritto in ambiente di lavoro o comunicato a voce, non è solo interpretato diversamente da quante persone lo leggono o ascoltano, ma costituisce nell'altro una costruzione di significati che ne rimandano inevitabilmente ad altri. Questo avviene grazie a un importante processo, non legato al contenuto, quanto allo scambio. Dallo scambio di battute nasce qualcosa di altro: non una somma, ma una sintesi.

In terzo luogo, la didattica online rimane una didattica *interpretativa*. L'interpretazione di un testo, dice Levy con parole poetiche ed evocative, è «lo spirito sottile che tenta di far danzare il corpo inerte della lettera. L'evocazione, a partire da segni morti, del respiro dell'autore. La difficoltosa ricostruzione del nodo di affetti e immagini da cui proviene il testo. E infine, la produzione di un testo nuovo quello dell'interprete» (Levy, 1996, p. 116).

Il lavoro dello studente, dunque, non è simile a un decodificatore, ma è un vero e proprio interlocutore del testo perché deve collocarlo in un contesto, farlo vivere senza dimenticare che si appropcherà al testo con la sua specifica "enciclopedia di lettore". Online il processo interpretativo non può venire meno.

La parola del docente è performativa perché «ha un corpo. [...] Accade ogni volta che la parola di chi insegna apre nuovi mondi. Ogni volta è un risveglio. Ogni volta sorge un nuovo mondo. Accade come nell'incontro amoroso. L'impatto con il corpo della parola, quando avviene, è sempre un incontro erotico. Se la parola sa incarnarsi in una testimonianza, se chi parla mostra che quel che dice ha un rapporto stretto con la vita del desiderio, gli oggetti del sapere acquisiscono lo spessore erotico di un corpo» (Recalcati, 2014, p. 90-91).

Nella trattazione, sono stati presi in esame solamente la didattica in presenza e la didattica svolta in modalità sincrona che prevede la co-presenza simultanea di docenti e studenti in una stessa piattaforma di lavoro (Rivoltella, 2021b). Tra le righe, il discorso riguardo testo ed evento si sono interrelati per definire cosa sia didattica performativa, ebbene, ci sembra di poter sostenere che la didattica sincrona, svolta online, rimane performativa, sicuramente in modalità differente, ma adotta sia un testo che può diventare un evento

laddove presenti e vissute le tre dimensioni che siamo andati delineando. È ancor più efficace laddove il docente formato con tecniche teatrali rende lo spazio, uno spazio vivo; assicura alla voce una musicalità; considera il corpo nella sua interezza; permette all'altro di esserci.

I risultati del questionario più sorprendenti e che supportano questa tesi sono relativi alle strategie di lettura del feedback: anche a distanza i docenti mostrano e rilevano la possibilità di rileggere l'aula e potersi così allineare con essa, dato che aumenta laddove gli studenti non sono in alto numero.

Non abbiamo elementi per poter definire se la didattica asincrona, offline, l'e-learning possa risultare performativa. È però possibile compiere un passaggio speculativo riprendendo la definizione della didattica che fin dall'introduzione è stata sostenuta. Se con Rivoltella, definiamo la didattica con la categoria di Pradier (1984) di arte della vita, allora possiamo affermare come laddove tale arte venga riprodotta diviene un altro tipo di forma di arte, non afferente alla categoria delle arti della vita.

Se la didattica è però esperita online in modalità sincrona rimane arte della vita, laddove sia ripresa, riascoltata, oppure sia fruito il materiale documentativo e videoregistrato la performatività, secondo la definizione che siamo andati portando avanti, scema. Da un lato non possono sussistere le tre dimensioni che sono state delineate come sostanziali, dall'altro non rimane la possibilità di co-creare un evento in condivisione. Rimane però efficace in termini di raggiungimento del risultato di apprendimento, ma non performativa; risulta un'enunciazione del testo che riconosce elementi performativi e teatrali del docente, ma non può osservare la relazione che viene a crearsi tra i due soggetti.

Quest'ultima risulta essere però una sola ipotesi non ancora verificata: si aprono piste di lavoro per future interpretazioni del paradigma da porre in sperimentazione impostando una ricerca atta ad osservare il fenomeno.

Il lavoro performativo del docente, sembra richiamare una postura che ci sembra interessante richiamare a conclusione del lavoro.

Gabriele Sofia nel 2013 introduce il concetto di «attore frattale» (p. 99) riprendendo un'espressione di Clelia Falletti che nel 2005 metteva in relazione il funzionamento della geometria frattale con la vita scenica dell'attore.

La matematica frattale viene scoperta con gli anni Settanta ed ha permesso di rendere giustizia alla complessità della natura: la geometria euclidea richiedeva un aggiornamento per rispondere e spiegare i fenomeni naturali che con fatica potevano essere riletti con i modelli classici.

Il padre di questa scoperta, Mandelbrot (1989), dichiara come la natura sia complessa in maniera diversa rispetto alla descrizione che ne poteva fare la geometria euclidea; una delle caratteristiche proprie dei frattali è la ripetizione della stessa dinamica spaziale in maniera potenzialmente infinita; i primi esempi che l'autore porta avanti sono curve e si propone di descrivere uno spazio tra due punti della curva stessa; il risultato sono curve dalle dimensioni intermedie con la portanza di aver scardinato la linearità tra punto, linea, superficie e solido.

«Questo ha consentito l'individuazione di oggetti geometrici di dimensione intermedia tra una retta e un piano, oppure tra un piano e un solido» (Sofia, 2013, p. 100)

I frattali si trovano in natura in molti oggetti, ad esempio nei cavolfiori, nei polmoni, nella struttura delle galassie, del bordo delle foglie di alcuni alberi. In tali oggetti l'autosomiglianza del tutto con le parti non può essere portata avanti all'infinito (la materia non è infinitamente divisibile), tuttavia è strabiliante come il modello frattale li descriva bene. E non solo: anche i quadri di Pollock possono essere catalogati in tale modo, cercando di studiarne la dimensione frattale.

Il primo frattale studiato è la curva di Koch, in cui in ogni frammento della retta, suddiviso in parti eguali, sarà possibile creare uno spazio, potenzialmente infinito tra due dati punti. In questo spazio di transizione, Mandelbrot identifica le zone frattali. Ed è proprio questa logica di ribaltamento di prospettiva e scoperta di un nuovo "spazio" che risulta essere interessante tanto per l'attore, quanto per il docente.

Si identifica infatti un nuovo spazio di lavoro all'interno di un luogo che «prima sembrava una zona di transizione tra due azioni, tra due momenti, tra due suoni» (Ibidem).

Almeno due le somiglianze con il lavoro performativo del docente a cui offre una postura di pensiero.

- Permane una danza tra il livello macro e il micro. A livello macro l'azione del docente è simile a sé stessa e ripetuta potenzialmente all'infinito durante gli anni della sua carriera sia per obiettivo sia per forma. A livello micro, invece, non è mai frammentata in modo lineare, apre nuovi spazi, nuovi frammenti, nuove possibilità di azione. Non è un lavoro improvvisato, non è quotidiano, ma richiede competenza per divenire consapevole della sua particolare azione svolta. Proprio come avveniva nella retorica classica, il docente interviene negli spazi tra gli elementi che costituiscono un discorso: dall'inventio consegue l'*actio*; azioni che prevedono e presuppongono la memoria. Trasversalmente al lavoro dell'inventio e alla produzione dell'*actio*, vi è la *dispositio* che scaturisce dall'inventio, ma può essere modificata all'interno dell'*actio*. Contenuta nell'*actio* vi è l'*elocutio* che permette di dare una forma piacevole al contenuto, ma è estemporanea all'*actio*.
- La pratica del docente è irregolare: così come il frattale non può essere descritto, definito e delineato come luogo dei punti che soddisfano semplici condizioni geometriche o analitiche preimpostate e predefinite, così nella didattica è complesso trovare una linearità. C'è la necessità di far fronte all'imprevisto, al *qui e ora* che richiede al docente di agire con competenza performativa creando un *evento* a partire dal *testo* che ha in mente. Richiede di saper interpretare l'aula e agire così di conseguenza.

Se la performatività non dipende dal mezzo, da cosa può dipendere?

Ci sembra interessante, arrivati in conclusione, poter avanzare un'ipotesi. È l'autenticità del docente che fa pendere l'ago della bilancia verso una didattica più o meno performativa, indipendentemente dalla dinamica spesa in presenza o a distanza. Se manca autenticità, la didattica non sarà performativa neanche in presenza, sarà efficiente, metodologicamente impeccabile, ma rimarrà enunciazione di un testo, non diverrà evento.

Come approfondito nel corso del primo capitolo, Austin (1962) definisce come caratteristica fondamentale perché un atto sia performativo, proprio la condizione di autenticità di chi pronuncia l'atto perlocutorio: non è la parola che crea, ma la parola pronunciata da quella persona con autenticità che lo fa. E così solo funzionari comunali o sacerdoti, possono recitare la formula matrimoniale sortendo effetti sulla coppia e sulla società. Con Kant, si può dire che la parola implica, o deve implicare, veridicità (Kant, 2016).

Allo stesso tempo, è possibile richiamare il pensiero dei primi maestri, i retori. Cicerone definisce la retorica come l'insieme delle tecniche e gli accorgimenti stilistici che rendono un eloquio scritto o orale più efficace in termine di scopo. Egli non considera la retorica con significato di arte distinta dalla verità, anzi cerca nella sua cosiddetta "trilogia retorica" di dare corpo a questa arte sostenendo che la specificità è di appartenere a tutte le discipline. Inoltre egli punta a ricongiungerla con la filosofia (separazione apportata da Platone e dai sofisti): essa non è fine a sé stessa, ma un mezzo, un affascinante e arguto mezzo per trasmettere i contenuti. Nel *De Oratore*, l'autore latino espone le tre caratteristiche che il discorso dell'oratore ideale dovrebbe avere: *probare*, utilizzare argomenti validi ed efficaci per presentare le tesi, *delectare*, catturare l'attenzione con parole piacevoli, *flectere*, mantenere il pathos per attrarre. Tutti elementi presenti nelle motivazioni che nel corso del terzo capitolo i docenti apportano per significare il processo performativo in classe.

Tra le varie parti della retorica (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio*), l'*actio* è la performance, cioè il modo in cui il formatore si avvicina all'aula e tiene la sua lezione, Cicerone stesso, poi Quintiliano, sostenevano la necessità per gli oratori di una preparazione drammaturgica e teatrale per essere sostenuti nell'*actio* tramite gli esercizi di gestualità, modulazione della voce e mimica, esattamente come la competenza performativa, se inserita all'interno di percorsi formativi dei docenti, vuole provare a portare avanti.

I risultati hanno portato a sostanziare come il lavoro del docente sia un lavoro complesso e impegnativo, che richiede una competenza anche a livello drammaturgico, non contiene i termini di "saper dire bene", ma lo allarga al riconoscimento della propria presenza sulla scena. Egli crea un evento in cui ogni elemento (corpi, spazi, ambiente, ritmo, pause, rumori, ...) assume una valenza performativa perché contribuisce a co-costruire la scena.

Essere docenti con competenza performativa significa riconoscere che lo studente co-costruisce il mondo fenomenico su cui si basa l'incontro didattico. Ciò non può essere eliminato solo perché la didattica è esperita online, la relazione tra docente e studente rimangono protagonisti di un incontro che, se autentico, diventa performativo, nei termini di un cambiamento di vita.

È ciò che auspico ad ogni docente e soprattutto ad ogni studente: incontrare docenti performativi.

ALLEGATI

Allegato 1 – Tavola di estrazione degli articoli inseriti nella revisione sistematica

#	AUTORE	TITOLO	RIVISTA E ANNO DI PUBBLICAZIONE	DESTINATARI DELLA RICERCA	OBIETTIVI	METODI DI INDAGINE	PRINCIPALI RISULTATI	CATEGORIA
1	Chew Y.W.	Performing Presence with the Teaching-Body via Videoconferencing: A Postdigital Study of the Teacher's Face and Voice	Postdigital Science and Education (2022)	5 docenti università Singapore	Cogliere se l'apprendimento fosse incarnato e di conseguente il ruolo del corpo del docente nella lezione online.	Interviste online in profondità di 60/90 minuti	Il corpo del docente è centrale per la performance che porta a un'esperienza educativa più significativa; comprendere la presenza e l'insegnamento incarnato in un contesto postdigitale attraverso la lente della performance e della performatività della performance e della performatività sfata l'ingenua idea sbagliata che "il cyberapprendimento sia, di fatto, disincarnato". Questo cambiamento di mentalità potrebbe consentire lo sviluppo di un insegnamento e di un apprendimento postdigitali più ricchi.	CORPOREITA'
2	Gravett K.	Different voices, different bodies: presence-absence in the digital university	Learning, Media and Technology (2022)	Analisi di progettazione di un corso online, un piccolo corso privato online, costruito all'interno di un programma di certificazione post-laurea in Apprendimento e Insegnamento.	Ripensare alle nozioni di corpo e dei concetti di presenza e assenza. Intrecciando le teorie della performatività.	Analisi della letteratura e del corso online	Attraverso l'analisi della letteratura e del corso sperimentale, si è mostrato come gli insegnanti non siano semplicemente rappresentati passivamente, registrati o disincarnati all'interno degli spazi di apprendimento online. Piuttosto effettivamente e materialmente presenti, capaci di agire in uno spazio come bricolage di voci e corpi.	CORPOREITA'
3	Zhang I.Y., Tucker M.C., Stigler J.W.	Watching a hands-on activity improves students' understanding	Computers & Education (2022)	33 studenti universitari della University of California, Los Angeles. Tutti gli studenti avevano completato lo stesso corso di introduzione alla statistica	Efficacia dell'apprendimento a distanza	Questionario di indagine agli studenti	I nostri risultati hanno mostrato che gli studenti che hanno guardato un video di mani che rimescolavano dati scritti su pezzi di carta hanno imparato di più da una successiva dimostrazione di randomizzazione in R con codifica dal vivo rispetto agli studenti a cui è stato solo presentato il concetto con R. Sebbene altri abbiano trovato un vantaggio nel fatto che gli studenti stessi si impegnino in attività pratiche, questo studio ha mostrato che il semplice guardare qualcun altro impegnarsi può beneficiare dell'apprendimento.	CORPOREITA'
4	Rahnert K.	The teaching hand in remote accounting	Accounting Education (2022)	Un gruppo di studenti di un'unica università svedese.	Efficacia dell'apprendimento a distanza	//	I risultati indicano che l'osservazione della mano dell'istruttore facilita l'esperienza di apprendimento degli studenti in misura notevolmente superiore rispetto alla mancata osservazione della mano dell'istruttore. La preferenza per le dimostrazioni con mani visibili è legata principalmente agli effetti di embodied cognition generati dall'osservazione e dall'imitazione del movimento umano grazie al sistema dei neuroni specchio.	CORPOREITA'
5	Son J.Y., Ramos P., DeWolf M., Loftus W., Stigler J.W.	Exploring the practicing-connections hypothesis: using gesture to support coordination of ideas in understanding a complex statistical concept	Cognitive Research: Principles and Implications (2018)	40 studenti di tre corsi di statistica	Esplorare il ruolo che il gesto/corpo del docente svolge nel supporto dell'apprendimento di concetti complessi.	Tre corsi sperimentali. Questionari e codifiche video	Il gesto supporta l'apprendimento complesso e il video online facilita e migliora l'apprendimento di complessità (come la statistica) perché è costruito su logiche differenti. Nello Studio 1 gli studenti universitari che hanno appena frequentato un corso di statistica hanno comunque difficoltà a prendere in considerazione sia la media che la deviazione standard quando pensano a uno scenario statistico. Nello Studio 2 mostriamo che presentare lo stesso scenario con un gesto di accompagnamento per rappresentare la variazione ha un impatto significativo sull'interpretazione dello scenario da parte degli studenti. Infine, nello Studio 3 presentiamo la prova che i video didattici su Internet non riescono a sfruttare i gesti come mezzo per facilitare la comprensione di concetti complessi. Nel loro insieme, questi studi illustrano un approccio alla traduzione delle attuali teorie della cognizione in principi che possono guidare la progettazione didattica. L'educazione STEM ha dimostrato che i materiali del corso sviluppati per includere gesti e praticare la visualizzazione portano a miglioramenti nel ragionamento e nell'apprendimento (ad esempio, Atit, Shipley, & Tikoff, 2014; Atit, Gagnier e Shipley, 2015; Ruckert et al., 2017). Per questo motivo, stiamo costruendo un corso di statistica online che possiamo utilizzare come sito di ricerca da esplorare le implicazioni dell'ipotesi delle connessioni pratiche.	CORPOREITA'
6	Themeli C., Bougia A.	Tele-proximity: Telecommunity of Inquiry Model. Facial Cues for Social, Cognitive, and Teacher Presence in Distance Education	International Review of Research in Open and Distance Learning (2016)	Docenti universitari	La sincronia rende l'apprendimento più funzionale	Interviste	I risultati hanno indicato che l'uso della comunicazione visiva e del contatto umano con l'uomo (prosopogonosis: vedere i volti) potrebbe avere un forte impatto sull'apprendimento e sull'insegnamento, pertanto è stata formulata una teoria chiamata Tele-proximity. La tele-prossimità è definita come incarnazione online che spiega come gli istruttori e gli studenti siano connessi in un ambiente sincrono in rete attraverso le tele-operazioni.	SPAZIALITA'
7	Kemelman R., Cojocaru D.	Lessons learned from forced ERT (Emergency Remote Teaching) caused by covid-19: the experience of heads of nursing education institutions	Revista de Cercetare si Interventie Sociala (2022)	Su interviste approfondite di 14 capi di infermieristica. scuole e dipartimenti infermieristici in college e università	Il presente studio mira a rivelare il processo di implementazione del nuovo curriculum online infermieristico dal punto di vista dei responsabili della formazione infermieristica.	Interviste in profondità	Lo scopo dei documenti è quello di descrivere e discutere l'impatto della pandemia COVID-19. sull'approccio tradizionale nella formazione infermieristica universitaria in Israele. Le trasformazioni di cui sopra hanno comportato una quantità significativa di apprendimento critico in un periodo di tempo relativamente breve, di pochi mesi, senza precedenti per un'area così conservativa come quella dell'insegnamento medico. conservatore come l'insegnamento della medicina. Queste lezioni hanno fornito loro strumenti preziosi per adattare la formazione infermieristica alle esigenze del 21° secolo, sebbene sia stata resa necessaria dalle circostanze piuttosto che dal progetto.	SPAZIALITA'

#	AUTORE	TITOLO	RIVISTA E ANNO DI PUBBLICAZIONE	DESTINATARI DELLA RICERCA	OBIETTIVI	METODI DI INDAGINE	PRINCIPALI RISULTATI	CATEGORIA
8	Cannon P., Lumsden L., Wassc V.	Complex statistical concept	Education for Primary Care (2021)	50 studenti di medicina di base	Gli studenti di medicina che si preparano a intraprendere un tirocinio in medicina generale (GP) devono essere dotati delle competenze uniche necessarie per utilizzare con successo e adattarsi alle modalità di consultazione a distanza attuali ed emergenti utilizzate nelle cure primarie e integrarle nella loro pratica clinica quotidiana.		Un'attenta progettazione di scenari impegnativi che rispecchiano le comuni presentazioni dei medici di base attraverso modalità a distanza può aumentare la preparazione e la fiducia degli studenti prima del tirocinio come medico di base durante la pandemia COVID-19. Un'attenta progettazione di scenari impegnativi che non solo rispecchiano le comuni presentazioni dei medici di base, ma che integrino anche alcune delle difficoltà del consulto a distanza. Questo li aiuta a sviluppare la familiarità con la tecnologia e le competenze necessarie per utilizzarla con successo. Riteniamo che questa metodologia online offra continue opportunità a tutti gli educatori di trasferire questa metodologia nella formazione nell'era post-COVID-19.	SPAZIALITA'
9	Shi L., Stickler U., Lloyd M.E.	The Interplay between attention, experience and skills in online language teaching	Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS) (2017)	Docenti universitari di lingua	In una prospettiva socioculturale, questo studio esplora l'interazione tra l'attenzione degli insegnanti di lingue durante le esercitazioni online sincrone e le loro riflessioni sulle proprie pratiche di insegnamento.	Interviste basate su un replay di dati di eyetracking e interviste in profondità	La nostra ricerca ha esteso la normalizzazione di Bax dell'uso della tecnologia nell'apprendimento in classe faccia a faccia in ambienti di apprendimento online. Rispecchiando lo sviluppo ontogenetico della crescente digitalizzazione, gli insegnanti negli ambienti online si appropriano delle competenze necessarie per liberare risorse cognitive da dedicare agli aspetti sociali e pedagogici del loro insegnamento.	SPAZIALITA'
10	Jabali O., Saeedi M., Rabayaa M., Othman N.	Zoom dysmorphia in e-teaching: shifting the value from attributes to appearance	Education and Information Technologies (2022)		L'obiettivo è stato quello di indagare le prospettive dei membri del personale universitario nei confronti della dismorfia da zoom durante la pandemia di Covid-19, in termini di popolarità, cause ed esperienze dei docenti con i meccanismi di guarigione o eliminazione.	Questionario validato per esperti consegnato in autosomministrazione distribuito alla popolazione dello studio.	I risultati dello studio hanno mostrato diverse associazioni tra le variabili studiate. Il genere è risultato significativo perché le donne hanno dimostrato di avere più caratteristiche di dismorfofobia; anche i docenti che lavorano in facoltà scientifiche hanno dimostrato di aspettarsi più caratteristiche di dismorfofobia, in quanto tendevano a non accendere le loro macchine fotografiche. I risultati dello studio hanno anche mostrato che i soggetti affetti da dismorfofobia da zoom hanno garantito che le loro apparenze li facevano sentire occasionalmente insicuri e instabili dal punto di vista lavorativo. Pertanto, hanno provato diversi meccanismi di guarigione per eliminare o, almeno, ridurre i suoi tratti. Lo studio conclude che la prevalenza della dismorfia dello zoom può portare a spostare il valore degli attributi buoni ed efficaci (ad esempio, professionalità, adattabilità, collaborazione, empatia e pazienza) degli istruttori alle sole apparenze fisiche.	CORPOREITA'
11	Fořtova F., Sedlařkova J., Tůma F.	"And My Screen Wouldn't Share...": EFL Student-Teachers' Perceptions of ICT in Online Teaching Practice and Online Teaching	Ākala, Revista de Lenguaje y Cultura, 2021	Studio di ricerca con 63 studenti iscritti al master in Insegnamento dell'EFL per le scuole secondarie dell'Università Masaryk, in Repubblica Ceca. Per realizzarlo sono state impiegate procedure di codifica qualitativa su un insieme di 120 riflessioni sulle lezioni scritte da studenti che completavano la loro pratica di insegnamento attraverso corsi online, normalmente svolti di persona	L'obiettivo era scoprire come gli studenti-insegnanti percepissero l'uso della tecnologia durante l'insegnamento online.	Questionario di indagine agli studenti	I risultati principali mostrano che, nonostante il costante confronto tra le classi faccia a faccia e quelle online e l'iniziale affidamento sul successo della tecnologia per determinare il successo di una lezione, la maggior parte degli studenti-insegnanti ha normalizzato la tecnologia come piattaforma per l'insegnamento, utilizzando un linguaggio specifico per le strategie didattiche e gli eventi in classe. Questi risultati suggeriscono che l'insegnamento e l'apprendimento online dovrebbero essere considerati parte integrante della formazione degli insegnanti.	SPAZIALITA'
12	Buckley K., Stone S., Farrell A.M., Glynn M., Lowney R., Smyth S.	Learning from student experience: large, higher education classes transitioning online	Irish Educational Studies (2021)	Quarantasette membri del personale e 343 studenti	(1) Esaminare l'improvvisa transizione di classi numerose (oltre 100 studenti) dall'insegnamento e dall'apprendimento faccia a faccia all'erogazione di servizi online a distanza dalle prospettive del personale e degli studenti. (2) Contestualizzare queste prospettive attraverso una revisione della letteratura pertinente. (3) Informare il lavoro di insegnamento di classi numerose nei futuri spazi di insegnamento e apprendimento online.	Una rapida e sistematica revisione della letteratura in materia; sondaggi condotti tra gli studenti e il personale della DCU che hanno sperimentato il trasferimento delle classi numerose online; e dati relativi ai supporti didattici forniti dalla Teaching Enhancement Unit.	Soluzioni concettuali per uscire dall'emergenza e passare ad approcci più ponderati e pianificati per coinvolgere meglio gli studenti in contesti online, ibridi e faccia a faccia. I dati della partecipazione all'apprendimento professionale indicano un alto livello di interesse da parte del personale per l'aggiornamento in relazione al miglioramento della comunicazione e dell'impegno nello spazio online	SPAZIALITA'
13	Walmsley-Smitha H., Machinb L., Waltonc G.	The E-Design Assessment Tool: an evidence-informed approach towards a consistent terminology for quantifying online distance learning activities	Research in Learning Technology Vol. 27 (2019)	Studenti di un corso online	Identificare i tipi di attività di apprendimento online efficaci; testare la terminologia utilizzata per descrivere l'apprendimento online	Sondaggi agli studenti di un corso dell'università di Edimburgo	In letteratura vengono evidenziati come potenzialmente in grado di migliorare il mantenimento e la qualità dell'apprendimento online due aspetti principali: l'interazione con il docente e i compagni e il feedback diretto sull'apprendimento. Tuttavia, nonostante questi termini siano comunemente utilizzati, è stato difficile applicarli in modo difficile applicarli in modo coerente alle attività di apprendimento di questo studio. Le attività di interazione possono essere classificate con una certa sicurezza, ma le attività di feedback sono meno facili da identificare e richiedono una revisione e una quantificazione qualitativa più difficile da rendere oggetto dell'indagine.	SPAZIALITA'

#	AUTORE	TITOLO	RIVISTA E ANNO DI PUBBLICAZIONE	DESTINATARI DELLA RICERCA	OBIETTIVI	METODI DI INDAGINE	PRINCIPALI RISULTATI	CATEGORIA
14	Willatt C., Flores L. M.	The Presence of the Body in Digital Education: A Phenomenological Approach to Embodied Experience	Studies in Philosophy and Education (2022)	//	Affrontare il fenomeno della virtualità in un senso originale: come dimensione fondamentale della corporeità stessa.	Revisione della letteratura	Le ipotesi su una digitalità disincarnata e una corporeità devirtualizzata rappresentano gli estremi all'interno dei quali attualmente si muovono i discorsi educativi. In secondo luogo, affrontiamo la virtualità intrinseca dell'esperienza incarnata. Delineiamo il concetto euristico del corpo virtuale (Merleau-Ponty) per descrivere la corporeità e la virtualità come fenomeni intricati e multidimensionali che racchiudono estensione, intercorporeità e intermedialità.	CORPOREITA'
15	Pappas I. O., Giannakos M. N.	Rethinking Learning Design in IT Education During a Pandemic	Frontier Education (2021)	Come i docente possono riflettere ulteriormente sulla progettazione dell'apprendimento dei loro corsi online.	Apprendimento efficace online	Revisione della letteratura	Per far fronte alle difficoltà legate a causa della bassa autostima degli studenti, degli insegnanti non di supporto, è necessario ripensare e rivedere il progetto di apprendimento del corso e sfruttare tecnologie abilitate che ci consentano di imitare esperienze di apprendimento fisico o costruirne di nuove che abbiano la capacità di porre rimedio alle sfide imposte ai nostri sistemi educativi a causa della pandemia.	CORPOREITA'
16	Conway N. B., Tempest H. G., Fortun J.	Remote Learning and Its Impact on Newly Matriculated Medical Students	Cureus (2021)	Primo anno del corso di medicina	Apprendimento efficace online	Questionario online utilizzando una scala Likert a cinque punti attraverso sondaggi anonimi	I risultati di questo studio dimostrano che non solo l'apprendimento a distanza è efficace, ma che gli studenti sono stati anche resilienti nel loro adattamento a un nuovo formato di apprendimento. La nostra esperienza evidenzia l'importanza di includere soluzioni per il benessere per mitigare la sensazione di isolamento e disconnessione durante l'apprendimento a distanza.	SPAZIALITA'
17	Murdaugh K., Hausknecht J. B., Herbst C.T.	In-Person or Virtual? – Assessing the Impact of COVID-19 on the Teaching Habits of Voice Pedagogues	Journal of Voice (2022)	Studenti online	Indagare fino a che punto gli insegnanti di canto possono valutare gli attributi individuali della voce cantata attraverso l'insegnamento virtuale utilizzando la tecnologia della comunicazione.	Sondaggio realizzato sulla piattaforma SurveyMonkey	Pertanto, potrebbe esserci un grande potenziale per migliorare le attuali situazioni di insegnamento. Sono necessarie (1) informazioni più chiare sulle capacità tecniche dei sistemi/configurazioni; (2) raccomandazioni supportate da un gruppo di consenso di "insegnanti vocali esperti di tecnologia"; e (3) i mezzi per fornire queste informazioni e il know-how tecnico richiesto alla comunità internazionale degli insegnanti di canto.	SONORITA'
18	Stahl G.	Redesigning Mathematical Curriculum for Blended Learning	Blended Learning and Teaching in Higher Education: An International Perspective (2021)	Studenti di geometria euclidea	Rendere l'apprendimento della geometria euclidea efficace online	Narrazione di un progetto	La tecnologia consente a insegnanti e studenti di interagire con lo stesso materiale in più modalità, in modo che gli approcci blended possano essere adattati in modo flessibile agli studenti con diversi approcci o bisogni di apprendimento preferiti e strutturati in fasi parallele o successive di apprendimento blended. La tecnologia può essere utilizzata da studenti online, piccoli gruppi co-localizzati e aule scolastiche, con insegnanti e studenti che hanno accesso condiviso ai materiali e al lavoro degli studenti attraverso modalità di interazione.	Spazialità
19	Dolska O., Godz N.	Cogito ergo sum et sentio ergo sum: Philosophical Reflections on Contemporary Education	Studia Warminskie 58 (2021)	//	Cogliere gli elementi essenziali del nuovo rapporto tra corpo e digitale	Revisione della letteratura	Formare una metodologia complessa basata sulla conoscenza dell'uomo che tenga in considerazione corpo, ambiente e mente, perché le percezioni sono migliorate grazie all'interazione. Questa tesi è rafforzata dall'interazione digitale perché si concentrano sull'introduzione della percezione nello spazio digitale.	Corporeità
20	Ucok-Sayraka O., Brazelton N.	Regarding the question of presence in online education: A performative pedagogical perspective	Educational Philosophy and Theory (2021)	//	La presenza dello studente e del docente nel mondo digitale	Revisione della letteratura	La scrittura performativa rafforza il senso di essere-qui-ora e facilita la coabitazione di spazi di apprendimento online che non prevedono la presenza di corpi nello stesso ambiente fisico.	Corporeità

Allegato 2 – Griglia di validazione del questionario

Griglia di validazione di contenuto del questionario sulla performatività didattica

Gentile professore, gentile professoressa, sono Eleonora Mazzotti, una dottoranda in Medium e Medialità del II anno presso l'Università E-Campus. Nell'ambito del mio progetto di dottorato "Performatività della didattica online" sto svolgendo un'indagine sugli elementi che compongono la performatività dell'azione didattica del docente, in particolare quando esperisce la sua lezione online. Il seguente questionario è atto a cogliere quale attenzione hanno i docenti rispetto al tema. L'idea è rilevare atteggiamenti e posture dei docenti rispetto alla performatività.

Data la sua competenza e professionalità in materia, le chiedo gentilmente di prestarsi a compilare una griglia di analisi al fine di poter validare il contenuto del questionario in oggetto (lo trova in allegato in PDF).

Per ogni domanda indichi il grado di accordo in una scala da 1 a 4, dopo 4 completamente, 3 abbastanza, 2 poco, 1 scarso.

La ringrazio del suo tempo che dedica alla compilazione.

* Indica una domanda obbligatoria

Può indicare gentilmente il suo Nome e Cognome *

La tua risposta

Lettera di presentazione *

	4	3	2	1
Chiarezza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lunghezza del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualità del testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe al testo di presentazione

La tua risposta

Area anagrafica

Domande questionario *

	4	3	2	1
Ordine logico di presentazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiarezza nella costruzione del testo del quesito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adeguatezza delle modalità di risposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerenza con l'oggetto del questionario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe ai quesiti

La tua risposta

Quesiti e domande che aggiungerebbe

La tua risposta

Area competenza e acquisizione

Domande del questionario *

	4	3	2	1
Ordine logico di presentazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiarezza dei quesiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adeguatezza delle modalità di risposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efficacia dei quesiti per fornire il dato richiesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe ai quesiti

La tua risposta

Quesiti che aggiungerebbe

La tua risposta

Area performatività didattica

Domande del questionario *

	4	3	2	1
Ordine logico di presentazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chiarezza dei quesiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adeguatezza delle modalità di risposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efficacia dei quesiti per fornire il dato richiesto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modifiche che apporterebbe ai quesiti

La tua risposta

Quesiti che aggiungerebbe

La tua risposta

Esprima un giudizio personale sulla validità del contenuto del questionario rispetto alla performatività didattica che si intende indagare.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Osservazioni aggiuntive e raccomandazioni finali

La tua risposta

Teaching Performative Scale

Gentile docente,

nell'ambito del mio progetto di dottorato presso l'Università E-Campus, sto svolgendo una ricerca sulla performatività della didattica concentrandomi in particolare sulla didattica esperita online.

Le chiediamo di compilare il seguente questionario atto a cogliere quale attenzione hanno i docenti rispetto al tema. L'idea è rilevare atteggiamenti e posture dei docenti rispetto alla performatività.

Non ci sono risposte corrette o errate, è importante che lei risponda sinceramente secondo la sua esperienza. Il tempo impiegato sarà di circa 15 minuti.

Le risposte fornite a tutte le domande contenute nel questionario saranno trattate dal gruppo di ricerca in garantita riservatezza e tutela di coloro che hanno contribuito allo sviluppo di questa ricerca.

La ringraziamo in anticipo per la collaborazione.

Area anagrafica

Genere *

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non specificarlo
- Altro: _____

Fascia di età *

- 20-24
- 25-29
- 30-34
- 35-39
- 40-44
- 45-49
- 50-54
- 55-59
- 60-64
- > 64

In quale delle seguenti categorie si ritrova attualmente? *

- Studente universitario iscritto al corso di laurea in “Scienze della Formazione Primaria”
- Docente di scuola (ogni ordine e grado)
- Docente o collaboratore universitario

Attualmente, in che ordine di scuola svolge il maggior numero di ore? *

- Asilo Nido
- Scuola dell'infanzia
- Scuola Primaria
- CPIA (Alfabetizzazione e I livello)
- CPIA (II livello)
- Scuola Secondaria di I grado
- Scuola Secondaria di II grado
- Istruzione e Formazione professionale
- Università
- Sono uno studente iscritto al corso di laurea in “Scienze della Formazione Primaria”
- Altro: _____

Quale disciplina insegna? *

La tua risposta

Regione dove presta servizio *

- Abruzzo
- Basilicata
- Calabria
- Campania
- Emilia-Romagna
- Friuli Venezia Giulia
- Lazio
- Liguria
- Lombardia
- Lazio
- Molise
- Piemonte
- Puglia
- Sardegna
- Sicilia
- Toscana
- Trentino-Alto Adige
- Umbria
- Valle d'Aosta
- Veneto

Presso quale ente universitario ha svolto o sta svolgendo la sua formazione come docente? *

La tua risposta

Da quanti anni insegna? *

- In formazione universitaria
- Meno di 5
- Da 5 a 10
- da 10 a 15
- da 15 a 20
- da 20 a 25
- da 25 a 30
- Più di 30 anni

Area di competenza performativa e acquisizione

Durante la sua formazione come docente (Università, Anno di prova, TFA, Apprendistato,...) ha partecipato a un corso o a un laboratorio di drammaturgia? *

- Sì, era prevista nell'offerta formativa obbligatoria.
- Sì, era prevista nell'offerta formativa facoltativa e ho scelto quel corso.
- No, ho scelto altre proposte formative opzionali.
- No, non era previsto nella mia offerta formativa.

Laboratori

Ha partecipato a un laboratorio teatrale o a una formazione teatrale (anche amatoriale) al di là del percorso accademico? (Può selezionare più risposte) *

- Sì, ho cercato un corso di teatro specifico per migliorare la mia didattica.
- Sì, ho partecipato a un laboratorio teatrale per interesse personale.
- No, non era di mio interesse.
- Altro: _____

Se sì, lo ha trovato utile per la sua azione didattica? (Può selezionare più risposte)

- Sì, mi ha aiutato a essere consapevole che non si può non comunicare.
- Sì, mi ha aiutato a muovermi nello spazio in modo consapevole.
- Sì, ho imparato a modulare la voce in modo corretto.
- Sì, ho imparato a utilizzare il mio corpo per comunicare.
- Sì, ho imparato a simulare.
- No, non ho trovato un'affinità con la mia pratica didattica.

All'interno dei percorsi formazione da lei frequentati (dalla formazione iniziale all'aggiornamento) ha acquisito competenze di gestione didattica della classe in presenza? *

- Mai
- Quasi mai
- Poco
- Abbastanza
- Spesso
- Sempre

Quali elementi ricorda maggiormente?

La tua risposta _____

All'interno dei percorsi formazione da lei frequentati (dalla formazione iniziale all'aggiornamento) ha acquisito competenze di gestione didattica della classe online? *

- Mai
- Quasi mai
- Poco
- Abbastanza
- Spesso
- Sempre

Quali elementi ricorda maggiormente?

La tua risposta _____

All'interno dei percorsi formazione da lei frequentati (dalla formazione iniziale all'aggiornamento) ha acquisito competenze in merito all'uso del corpo per la comunicazione didattica in presenza? *

- Mai
- Quasi mai
- Poco
- Abbastanza
- Spesso
- Sempre

Quali elementi ricorda maggiormente?

La tua risposta _____

All'interno dei percorsi formazione da lei frequentati (dalla formazione iniziale all'aggiornamento) ha acquisito competenze in merito all'uso del corpo per la comunicazione didattica online? *

- Mai
- Quasi mai
- Poco
- Abbastanza
- Spesso
- Sempre

Quali elementi ricorda maggiormente?

La tua risposta _____

Pensi al target di studenti con cui lavora, ritieni utile offrire al docente occasioni di *
formazione per accrescere la sua performatività didattica in presenza?

- Per nulla
- Pochissimo
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Moltissimo

Pensi al target di studenti con cui lavora, ritieni utile offrire al docente occasioni di *
formazione per accrescere la sua performatività didattica a distanza?

- Per nulla
- Pochissimo
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Moltissimo

Pensi al target di studenti con cui lavora, quanto ritiene che la competenza *
performativa migliori la relazione tra docente e studente?

- Per nulla
- Pochissimo
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Moltissimo

Provi a motivare brevemente la sua risposta. *

La tua risposta

Area percezioni e rappresentazione performativa

Trova delle somiglianze tra teatro e didattica? *

- Per nulla
- Pochissimo
- Poco
- Abbastanza
- Molto
- Moltissimo

Indichi il suo grado di accordo delle seguenti affermazioni posizionandosi su un valore da 1 (per nulla) a 6 (completamente). *

1 (Per
nulla) 2 (Raramente) 3 (Poco) 4 (Abbastanza) 5 (Molto) 6 (Completamente)

Porre
attenzione al
movimento del
corpo durante
l'arco della
lezione
migliora la
didattica.

Prestare
attenzione alle
pause
dell'eloquio è
importante per
sottolineare i
momenti
salienti della
lezione.

La voce è uno
strumento
dell'insegnante
ed è
importante
imparare a
modularla
correttamente.

Usare un registro linguistico adatto è fondamentale per coinvolgere gli studenti.

Prestare attenzione allo spazio aiuta a rendere la lezione maggiormente coinvolgente.

Conoscere la prossemica e renderla oggetto di attenzione aiuta il docente nella relazione con lo studente.

Prestare attenzione e regolare la lezione sulla base dei feedback ricevuti dalla classe è una competenza del docente.

Pensi alla sua pratica didattica in presenza, indichi il suo grado di accordo delle *
 seguenti affermazioni posizionandosi su un valore da 1 (per nulla) a 6
 (completamente).

	1 (Per nulla)	2 (Raramente)	3 (Poco)	4 (Abbastanza)	5 (Molto)	6 (Completamente)
Pone attenzione alla modulazione della voce durante l'incontro con gli studenti.	<input type="radio"/>					
Presta attenzione alle pause che attua durante la sua didattica.	<input type="radio"/>					
Utilizza il suo corpo come strumento didattico.	<input type="radio"/>					
Presta attenzione alla gestualità durante la sua lezione.	<input type="radio"/>					

Organizza lo spazio didattico.	<input type="radio"/>					
E' consapevole della prossemica durante la sua lezione.	<input type="radio"/>					
Presta attenzione ai feedback ricevuti dalla classe.	<input type="radio"/>					
Regola l'azione didattica sulla base dei feedback ricevuti dalla classe.	<input type="radio"/>					

Pensi alla sua pratica didattica a distanza, indichi il suo grado di accordo delle seguenti affermazioni posizionandosi su un valore da 1 (per nulla) a 6 (completamente): *

	1 (Per nulla)	2 (Raramente)	3 (Poco)	4 (Abbastanza)	5 (Molto)	6 (Completamente)
Pone attenzione alla modulazione della voce durante l'incontro con gli studenti.	<input type="radio"/>					
Presta attenzione alle pause che attua durante la sua didattica.	<input type="radio"/>					
Utilizza il suo corpo come strumento didattico.	<input type="radio"/>					
Presta attenzione alla gestualità durante la sua lezione.	<input type="radio"/>					

Organizza lo spazio didattico.	<input type="radio"/>					
E' consapevole della prossemica durante la sua lezione.	<input type="radio"/>					
Presta attenzione ai feedback ricevuti dalla classe.	<input type="radio"/>					
Regola l'azione didattica sulla base dei feedback ricevuti dalla classe.	<input type="radio"/>					

Pensando alla sua pratica didattica a distanza, come decide di rilevare il feedback * della classe?

Per ogni affermazione si posiziona in una scala da 1 a 6, dove 1 corrisponde a mai e 6 a sempre.

	1 (Mai)	2 (Raramente)	3 (Poco)	4 (Abbastanza)	5 (Spesso)	6 (Sempre)
Chiede di mantenere sempre accese le telecamere.	<input type="radio"/>					
Introduce elementi per feedback immediati (Mentimeter, Kahoot...) in momenti specifici e organizzati della lezione.	<input type="radio"/>					
Chiede messaggi in chat ogni qualvolta lo ritiene necessario.	<input type="radio"/>					
Introduce nella didattica dispositivi esterni di rilevazione del feedback.	<input type="radio"/>					

Chiede di intervenire a voce o in chat se non è chiaro un concetto o una consegna.	<input type="radio"/>					
Non chiedo un feedback perché penso che insegnare online sia maggiormente una questione di progettazione, meno di allineamento con la classe.	<input type="radio"/>					

Ci sono altri modi che utilizza per rilevare il feedback durante le sue lezioni online?

La tua risposta _____

Pensi a una situazione didattica in presenza. Quale immagine, tra le seguenti, rappresenta meglio la sua idea di docente in quel dato contesto? *



1



2



3



4



5



6



7



8

Può motivare brevemente la sua risposta? *

La tua risposta

Pensi a una situazione didattica a distanza. Quale immagine, tra le seguenti, rappresenta meglio la sua idea di docente in quel dato contesto? *



1



2



3



4



5



6



7



8

Può motivare brevemente la sua risposta? *

La tua risposta

Allegato 4 – Le interviste

Per ragioni di spazio e di proporzione rispetto al testo scritto, le interviste vengono rese disponibili in digitale.

È possibile prendere visione e leggere i testi trascritti delle interviste collegandosi al link:

https://drive.google.com/drive/folders/1EtxS2LRKKnVK5WOCaWuqLC_1WaBueUw?usp=sharing

BIBLIOGRAFIA

- Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita della intesoggettività*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Annali della Pubblica Istruzione. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Firenze: Le Monnier.
- Apostolo, S. (2021). Risorse e limiti del teatro digitale in "Anthropos, Tyrann (Ödipus)". *Visioni del Tragico*(2), p. 41-48. doi:10.14275/2724-2854/20211.apo
- Appia, A. (1921). *L'oeuvre d'art vivant*. Paris: Edition Atar.
- Ardizzi, M., Calbi, M., Tavaglione, S., Umiltà, M. A., & Gallese, V. (2020). Audience spontaneous entrainment during the collective enjoyment of live performances: physiological and behavioral measurements. *Sci Rep*, 10(3813). doi:10.1038/s41598-020-60832-7
- Arendt, H. (1958). *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Auslander, P. (2012). Digital liveness: a historico-philosophical perspective. *PAJ: A Journal of Performance and Art*, 3, 3-11.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Baldassarre, M. (2009). *Imparare a insegnare. La pratica riflessiva nella professione docente*. Roma: Carocci.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: Il Mulino.
- Barba, E. (1996). *Teatro in Teatro solitudine, mestiere e rivolta*. Milano: Ubulibri.
- Bernardi, C. (1991). *La drammaturgia della settimana santa in Italia*. Milano: Vita&Pensiero.
- Bernardi, C. (1996). *Corpus hominis. Riti di violenza, teatri di pace*. Milano : Euresis.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2013). *La vicarianza. Il nostro cervello emulatore di mondi*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2020). *L'inhibition créatrice*. Paris: Jacob.
- Bertin, G. (2011). *Con-sensus method ricerca sociale e costruzione di senso*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Bichi, R. (2011). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Bolldén, K. (2014). Teachers' Embodied Presence in Online Teaching Practices. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 1-15. doi:10. 1080/ 01580 37X. 2014. 988701.
- Borelli, M., & Savarese, N. (2004). *Te@tri nella rete. Arti e tecniche dello spettacolo nell'era dei nuovi media*. Roma: Carocci.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneva: Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris: Minuit.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico*. Cinisello Balsamo (MI): Edizioni San Paolo.
- Buckley, K., Stone, S., Farrell, A. M., Glynn, M., Lowney, R., & Smyth, S. (2021). Learning from student experience: large, higher education classes transitioning online. *Irish Educational Studies*, 40(2), p. 399-406. doi:10.1080/03323315.2021.1916566

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Fischer.
- Butler, J. (1990). Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In *Performing feminism: feminist critical theory and theatre* (p. 270-282). Baltimore-London: Johns Hopkins University Press.
- Cabero Almenara, J., & Llórente Cejudo, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), p. 11-22.
- Calbi, M., Langiulli, N., Ferroni, F., Montalti, M., Kolesnikov, A., Gallese, V., & Umiltà, M. A. (2021). The consequences of COVID-19 on social interactions: an online study on face covering. *Sci Rep*, 11(2601). doi:10.1038/s41598-021-81780-w
- Cannon, P., Lumsden, L., & Wass, V. (2022). An innovative and authentic way of learning how to consult remotely in response to the COVID-19. *Education for Primary Care*, 33(1), 53-58. doi:10.1080/14739879.2021.1920476
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Carenzio, A., & Ferrari, S. (2021). Scheda 2. Situazioni didattiche non standard. In P. C. Rivoltella (A cura di), *Apprendere a distanza. Teoria e metodi* (p. 69-75). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Carlomagno, N. (2014). La dimensione assiologica: scopi. Autonomia responsabile e benessere nel curricolo dell'Educazione Motoria. In M. Lipoma (A cura di), *Educazione motoria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Carlomagno, N. (2020). La complessità della progettazione di un percorso formativo fondato sulla relazione tra arti sceniche e didattica in chiave inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.
- Carlomagno, N., Cordella, F., Minghelli, V., & Rivoltella, P. C. (2021). Performative Didactics in a Technological Environment. *Research on Education and Media*, 13(1), 7-16.
- Carlson, M. (1996). *Performance: A Critical Introduction*. London-New York: Routledge.
- Cascetta, A., & Peja, L. (2003). *Ingresso a teatro: guida all'analisi della drammaturgia*. Firenze: Le Lettere.
- Chellini, C., & Cioni, L. (2023). Il teatro e lo schermo. L'esperienza di Freud a teatro fra digitale e partecipazione. *digitcult*, 8(1), 109-121.
- Chew, Y. W. (2022). Performing Presence with the Teaching-Body. *Postdigital Science and Education*, 4, 394–421. doi:10.1007/s42438-022-00288-2
- Chew, Y. W. (2022). Performing Presence with the Teaching-Body via Videoconferencing: A Postdigital Study of the Teacher's Face and Voice. *Postdigit Science and Education*(4), 394–421. doi:10.1007/s42438-022-00288-2
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2 ed.). Bologna: Il Mulino.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3 ed.). New York: SAGE Publications Inc.
- Cronbach, L. J. (1971). Test Validation. In R. L. Thorndike, *Educational Measurement* (2 ed., p. 443). Washington DC: American Council on Education.
- Cruciani, F. (2009). *Lo spazio del teatro*. Bari: Laterza.
- Cruciani, F. (2009). *Lo spazio del teatro*. Bari: Laterza.

- Damasio, A. (1999). *Emozione e coscienza*. (t. it., Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica: Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Dattilo, V. (2022). Emozioni, segni e natura umana: la natura emotiva dei processi comunicativi. *Filosofi (e) Semiotiche*, 9(2), p. 21-34.
- De Marinis, M. (2013). Il corpo dello spettatore. Performance Studies e nuova teatrologia. *Le scienze cognitive in Italia. Bilanci e prospettive (7° convegno del Codisco)*, (p. 197-201). Università di Messina.
- De Marinis, M. (2014). *Il corpo dello spettatore Performance Studies e nuova teatrologia*. Noto. doi:10.15160/1826-803X/1078
- Del Gaudio, V. (2021). Archeologie della presenza: Digital liveness, vanish liveness e la mediatizzazione della presenza. *Connessioni remote*(3), p. 30-56.
- Derrida, J. (1967). *Della grammatologia*. (t. 1989, Trad.) Milano: Jaca Book.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dobbins, C., & Denton, P. (2017). MyWallMate: An Investigation into the Use of Mobile Technology in Enhancing Student Engagement. *TechTrends*, 61(6), 541–549. doi:10.1007/s11528-017-0188-y
- Dolska, O., & Godz, N. (2021). "Cogito ergo sum et sentio ergo sum": Philosophical Reflections on Contemporary Education. *Studia Warmińskie*, 58, p. 189–203. doi:10.31648/sw.7015
- Eaton, S. (2020). Academic Integrity During COVID-19: Reflections from the University of Calgary. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 80-85.
- Edelman, M. (1993). *Sulla natura della mente*. Milano : Adelphi.
- Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, p. 27-36.
- Eugeni, R. (2010). *Semiotica dei media*. Brescia: ELS La Scuola.
- Fawns, T. (2019). Postdigital Education in Design and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 132-145. doi:10.1007/s42438-018-0021-8.
- Ferri, N. (2021). Corpo, rito e Com-munus: per una formazione più sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), p. 394-402. doi:10.7346/-fei-XIX-02-21_35
- Fischer-Lichte, E. (2014). *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell'arte*. Roma: Carocci Editore.
- Floridi, L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Forťová, N., Sedláčková, J., & Tůma, F. (2021). "And My Screen Wouldn't Share": Student-Teachers' Perceptions of ICT in Online Teaching Practice and Online Teaching. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), p. 513-529. doi:10.17533/udea.ikala.v26n3a03
- Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo*. (G. Vattimo, A cura di) Milano: Bompiani.
- Gallagher, S. (2005). Dynamic models of body schematic processes. In H. D. Preester, & V. Knockaert (A cura di), *Body Image and Body Schema* (p. 233-250). John Benjamins Publishers. doi:10.1075/aicr.62.15gal
- Gallese, V. (2007a). Dai neuroni specchio alla sentenza intenzionale: Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, 53(1), p. 197-208.

- Gallese, V. (2007b). Il corpo teatrale: mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata. In F. Bortoletti, *Culture Teatrali, Teatro e Neuroscienze*. Bologna: Edizioni Carattere.
- Gallese, V. (2008). Il corpo teatrale: Mimetismo, neuroni specchio, simulazione incarnata. *Culture Teatrali*, 13-38.
- Gallese, V. (2009). Le due facce della mimesi. La teoria mimetica di Girard, la simulazione incarnata e l'identificazione sociale. *Psicobiettivo*, XXIX(2).
- Gallese, V. (2010). Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica. In U. Morelli, *Mente e Bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Umberto Allemandi Editore.
- Gallese, V. (2020). Estetica dell'intersoggettività: Sé e relazioni nell'era digitale. *Psiche*(2).
- Gallese, V., & Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2011). What is so special about embodied simulation? *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11), p. 512–519. doi:10.1016/j.tics.2011.09.003
- Gallese, V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(9), p. 396–403. doi:10.1016/j.tics.2004.07.002
- Gallese, V., Migone, P., & Eagle, M. N. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e scienze umane*, 3, 543-581.
- Garavaglia, A. (2019). Ambienti di apprendimento. In P. C. Rivoltella, & P. G. Rossi (A cura di), *Tecnologie per l'educazione* (p. 111-124). Milano: Pearson.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano : Feltrinelli.
- Gemini, L. (2003). *L'incertezza creativa. I percorsi sociali e comunicativi delle performance artistiche*. Milano: FrancoAngeli .
- Giacché, P. (2020). Il teatro e il suo corpo. (M. De Marinis, A cura di) *Culture Teatrali*(29).
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin and Company.
- Gilardi, P., Rohrbach, R., & Sauter, P. (2005). Parola, corpo, movimento, spazio. Apprendre une langue avec des activités théâtrales: ein mehrsprachiges Experiment. In A. G. Radenkovic, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues* (p. 205-227). Berne: Peter Lang.
- Glenberg, A. M. (2009). Embodiment for Education. In P. C. (Eds) (A cura di), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach* (p. 355-372). Amsterdam: Elsevier.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. (M. Ciacci, Trad.) Bologna: Il Mulino.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur Rizzoli.
- Granata, A., & Pasta, S. (2020). Quando la Storia risuona in classe. Strategie didattiche e relazionali per facilitare il dialogo e costruire una coscienza collettiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23/2022), 96-112.
- Gravett, K. (2022). Different voices, different bodies: presence–absence in the digital university. *Learning, Media and Technology*. doi:10.1080/17439884.2022.2150637
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*, . Cambridge: Harvard University Press.

- Grice, P. (2003). Logica e conversazione. In P. Casalegno, P. Fascola, A. Iacona, E. Paganini, & M. Santambrogio, *Filosofia del linguaggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni Editore.
- Guerinoni, M. (2021). Un teatro utile alla rinascita. Migranti traumatizzati e inclusione sociale. In A. Barzanò (A cura di), *Rinascite, rinascenze, rinascimenti. Atti della Summer School 2019* (p. 161- 180). Milano: EDUCatt.
- Habermas, J. (1989). *Etica del discorso*. Bari: Laterza.
- Halliday, M. (1970). *Struttura linguistica e funzione linguistica*. Torino: Einaudi.
- Han, B.-c. (2009). *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*. Milano: Vita e Pensiero.
- Han, B.-c. (2017). *L'espulsione dell'Altro*. Milano: Edizioni Nottetempo.
- Husserl, E. (2003). *Fenomenologia e psicologia*. (A. Donise, A cura di) Napoli: Filema.
- Imitation, Empathy, and Mirror Neurons. (2009). *Annual Review of Psychology, 60:653-670 (Volume publication date 10 January 2009)*. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163604
- Jabali, O., Saeedi, M., Rabayaa, M., & Othman, N. (2022). Zoom dysmorphia in e-teaching: shifting the value from attributes to appearance. *Education and Information Technologies, 28*, p. 6781-6799. doi:10.1007/s10639-022-11470-1
- Jakobson, R. (1966 (ed. or. 1960)). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Jandrić, P., MacKenzie, A., & Knox, J. (2023). *Constructing Postdigital Research. Method and Emancipation*. Springer: Cham.
- Kant, I. (2016). *Metafisica dei costumi*. (n. e. Vidari, A cura di) Roma-Bari: Laterza.
- Kember, S., & Zylinska, J. (2012). Life after New Media. Mediation as a Vital Process. *The MIT Press*.
- Kemelman, R., & Cojocar, D. (2022). Lessons Learned from Forced ERT (Emergency Remote Teaching) Caused by Covid-19: The Experience of Heads of Nursing Education Institutions. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 78*, p. 62-71.
- Kop, P., & Walters, R. (2009). Heidegger, Digital Technology, and Postmodern Education. *Bulletin of Science, Technology & Society, 29(4)*, 278–286. doi:10.1177/0270467609336305.
- Krotz, F. (2007). The Meta-Process of “Mediatization” as a Conceptual Frame. *Global media and communication, 3(3)*, p. 256-260. doi:10.1177/17427665070030030103
- Laici, C., & Pentucci, M. (2019). Feedback with technologies in higher education: a systematic review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 19(3)*, p. 6-25. doi:10.13128/form-7698
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli Editore.
- LeDou, I. (1998). *Il cervello emotivo. All'origine delle emozioni*. Firenze : Baldini e Castoldi.
- Levy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano : Feltrinelli.
- Lombardi Satriani, L. M. (1987). L'intervista: Ascolto e cecità. *L'intervista strumento di documentazione. Giornalismo, antropologia, storia orale* (p. 176). Roma: Poligrafico e Zecca dello Stato.

- Mandelbrot, B. (1989). *La geometria della natura*. Roma: Theoria.
- Marassi, M. (2015). Il corpo in Maurice Merleau-Ponty. In A. Risoli, & A. Antonietti (A cura di), *Il corpo al centro* (p. 15- 33). Milano: LED.
- Mazzotti, E. (2021). Performatività della didattica online: revisione della letteratura e ridefinizione della domanda di ricerca. *Rivista di Ricerca e Didattica Digitale*, 1, p. 63-73.
- Mazzotti, E., & Messina, S. (2022). Teaching Performative Scale (TPS): uno strumento per rilevare la performatività del docente. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 2.
- Mazzotti, E., Messina, S., Rondonotti, M., & Raviolo, P. (2022). Performativity and the teaching relationship between presence and distance: an exploratory investigation. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(3).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mezirow, J. (1987). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: RaffaelloCortinaEditore.
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London - New York: Routledge.
- Molgora, S., Ranieri, S., Oliva, G., Pilotto, S., Bochese, S., & Villani, D. (2021). Promuovere il benessere a scuola attraverso un Laboratorio di Educazione alla Teatralità. Un'esperienza alla scuola primaria e una sua preliminare valutazione. *PSICOLOGIA CLINICA DELLO SVILUPPO*, 1, p. 151-162. doi:10.1449/98302
- Montessori, M. (2000). *L'autoeducazione*. Milano: Garzanti.
- Monteverdi, A. M. (2011). *Nuovi media, nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Murdaugh, K., Hausknecht, J. B., & Herbst, C. T. (2022). In-Person or Virtual? – Assessing the Impact of COVID-19 on the Teaching Habits of Voice Pedagogues. *Journal of Voice*, 36(5), 735.e19-735.e25. doi:10.1016/j.jvoice.2020.08.027
- Noe, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.
- Palumbo, M., & Garbarino, E. (2006). *Ricerca sociale: Metodi e tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pappas, I. O., & Giannakos, M. N. (2021). Rethinking Learning Design in IT Education During a Pandemic. *Frontier Education*, 6. doi:10.3389/feduc.2021.652856
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Pasta, S. (2022). La famiglia onlife: tra usi condivisi, DAD e occasioni educative. In *Famiglia&Digitale. Costi e opportunità. CISF Family Report 2022* (p. 71-103). Cinisello Balsamo (MI): Edizioni San Paolo.
- Pellerey, R. (2023). Corpi in scena : il senso, il testo, l'interpretazione dello spettacolo teatrale. *Acta Semiotic*, III(5), 214-235. doi: 10.23925/2763-700X.2023n5.62461
- Pentucci, M. (2020). Centralità del compito nella didattica online. Un dispositivo per la mobilitazione delle competenze e per la realizzazione del feedback tra studente e docente. *QTimes*, 12(3), p. 328-340.
- Pernice, L. (2021). Streammare l'opera lirica. Gli esperimenti di digital liveness del teatro musicale contemporaneo. *Connessioni remote*(3), p. 77-100.

- Perry, M., & Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in Pedagogy Research: Investigating the Possibility of the Body in Curriculum Experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 63-75.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: I metodi misti. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 2(15), 191-201.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.
- Poulin, M., & Denise, É. e. (2011). La presenza del danzatore senza corpo. (E. Pitozzi, Trad.) *Culture Teatrali*(21), p. 93.
- Pradier, J. (1984). Dalle arti della vita alla vita come arte. *Teatro e Storia: orientamenti per una rifondazione degli studi teatrali* (p. 75-96). Bologna: Il Mulino.
- Pradier, J. M. (1997). Dalle arti della vita alla vita come arte. *Teatro e storia*, 17, p. 75- 96.
- Pradier, J. M. (2001). L'ethnoscénologie. Vers une scénologie générale. *L'Annuaire théâtral Revue québécoise d'études théâtrales*(29), p. 51-68.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), p. 515-526.
- Probyn, E. (2004). Teaching Bodies: Affects in the Classroom. *Body & Society*, 10(21), 21-43. doi:10. 1177/13570 34X04 047854.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Rivoltella Pier Cesare, P. C. (s.d.). Semiotica. *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. (F. LEVER, P. C. RIVOLTELLA, & A. Z. (edd), A cura di) Tratto da www.lacomunicazione.it (25/08/2023)
- Rivoltella, P. C. (2010). *Ontologia della comunicazione educativa*. Milano: Vita&Pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello ad apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Rivoltella, P. C. (2017). Corpi in situazione: presupposti neuroscientifici e dammaturgici per una nuova formazione degli insegnanti. In P. Magnoler, A. M. Notti, & L. Perla, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (p. 88-89). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella, P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Orso Blu Scholè.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella, P. C. (2021a). *Drammaturgia didattica. Corpo, Pedagogia, Teatro*. Brescia: Orso Blu Scholè.
- Rivoltella, P. C. (2021b). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Orso Blu Scholè.
- Rivoltella, P., & Ottolini, G. (2016). *Il tunnel e il kayak*. Milano: FrancoAngeliEditore.
- Rivoltella, P., & Rossi, P. (2022). *Il nuovo agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti, G., & Gnoli, A. (2016). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Rizzoli.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina Editore .
- Rizzolatti, G., & Vozza, L. (2008). *Nella mente degli altri*. Bologna: Zanichelli.
- Roache, D., Rowe-Holder, D., & Muschette, R. (2020). Transitioning to Online Distance Learning in the COVID-19 Era. *Skilled Leadership in Higher Education*, 48(1).
- Roache, D., Rowe-Holder, D., & Muschette, R. (2020). Transitioning to Online Distance Learning in the COVID-19 Era: A Call for Skilled Leadership in Higher Education. *CCEAM*, 48(1).
- Rodriguez, V. (2012). The Teaching Brain and the End of the Empty Vessel. *Mind, Brain and Education*, 6(4), p. 177-185.
- Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Morcelliana.
- Rosa, H. (2023). *Risonanza e vita buona. Educazione e capitalismo accelerato*. (P. C. Rivoltella, A cura di) Brescia: Scholé. Orso Blu.
- Rosati-Peterson, G., Piro, J., Straub, C., & O'Callaghan, C. (2021). A Nonverbal Immediacy Treatment with Pre-Service Teachers Using Mixed Reality Simulations. , 8(1),. *Cogent Education*, 8(1). doi:10.1080/2331186x.2021.1882114
- Rosch, E., Thompson, E., & Varela, F. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva: complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P. G., Pentucci, M., Fedeli, L., & Pennazio, L. G. (2018). From the informative feedback to the generative feedback. *Education Sciences & Society - Open Access*, 9(9). Tratto da <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/7102>
- Rossi, P., Pentucci, M., Fedeli, L., Giannandrea, L., & Pennazio, V. (2018). Dal feedback informativo, al feedback generative. *Education Sciences and Society*(2), 83-107.
- Roy, H., Satyajit, R. K., & Ghosal, A. (2020). A Study on Students' Perceptions for Online Zoom-App Based Flipped Class Sessions on Anatomy Organised During the Lockdown Period of COVID-19 Epoch. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*. doi:10.7860/JCDR/2020/44869.13797
- Rueckert, L., Church, R., Avila, A., & Trejo, T. (2017). Gesture enhances learning of a complex statistical concept. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1).
- Salter, C. (2010). *Entangled: Technology and the transformation of performance*. Cambridge: MIT Press.
- Sartori, R., & Pasini, M. (2007). Quality and quantity in test validity: How can we be sure that psychological tests measure what they have to? *International Journal of Methodology*, 41(3), 359-374.
- Savarese, N. (1996). Training e punto di partenza. In E. Barba, & N. Savarese (A cura di), *L'arte segreta dell'attore. Un dizionario di antropologia teatrale*. Lecce: Argo.
- Scardovelli, M. (1993). *Il feedback costruttivo. Presupposti e modelli della programmazione neurolinguistica al servizio della comunicazione efficace nella scuola, nell'azienda, in famiglia, con se stessi*. Milano: UNICOPLI.

- Schechner, R. (1974). From Ritual to Theatre and Back: The Structure/Process of the Efficacy-Entertainment Dyad. *Educational Theatre Journal*, 26(4), 455–481. doi:10.2307/3206608
- Schechner, R. (1977). *Essays in Performance Theory*. New York: Drama Book Specialist.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies: an introduction*. London: Routledge.
- Schechner, R. (2019). *Introduzione ai Performance Studies*. (D. Tomasello, Trad.) Imola: Cue Press.
- Schmitz, S., Schipper, S., Lemos, M., Alizai, P. H., Jokott, E., Brozat, J. F., . . . Ulmer, T. F. (2021). Development of a tailor-made surgical online learning platform, ensuring surgical education in times of the COVID19 pandemic. *BMC Surgery*, 21(196). doi:10.1186/s12893-021-01203-5
- Schultz, W. (2004). Reconstructing Mediatisation as an Analytical Concept. *European Journal of Communication*, 19(1), p. 87-101. doi:10.1177/0267323104040696
- Shi, L., Stickler, U., & Lloyd, M. E. (2017). The interplay between attention, experience and skills in online language teaching. *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*, 7(1), 205-238. doi:10.1515/cercles-2017-0007
- Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi tecnico-operative*. Napoli: Liguori.
- Sofia, G. (2013). *Le acrobazie dello spettatore. Dal teatro alle neuroscienze e ritorno*. Roma: Bulzoni Editore.
- Sofia, G. (2020). Co-spettatorialità, teatro e pandemia. (M. D. Marinis, A cura di) *Culture Teatrali*(29), 85-90.
- Son, J. Y., Ramos, P., DeWolf, M., Lofus, W., & Stigler, J. W. (2018). Exploring the practicing-connections hypothesis: using gesture to support coordination of ideas in understanding a complex statistical concept. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3(1). doi:10.1186/s41235-017-0085-0
- Spaltro, E. (1995). Il gruppo come strumento diagnostico. In G. Trentini (A cura di), *Manuale del colloquio e dell'intervista*. Torino: Utet.
- Sprengelburd, R. (2020). L'anno del maialino. *Culture Teatrali*, p. 13-16.
- Stahl, G. (2021). Redesigning Mathematical Curriculum for Blended Learning. *Education Sciences*, 11(4), p. 165. doi:10.3390/educsci11040165
- Stanislavskij, K. (1863). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Bari: Laterza.
- Stern, D. N. (2010). *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Milano: Carocci, Le Bussole.
- Testa, I., & Caruana, F. (2021). *Habits: Pragmatist Approaches from Cognitive Neuroscience to Social Science*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Themelis, C., & Bougia, A. (2016). Tele-proximity: Tele-community of Inquiry Model. Facial Cues for Social, Cognitive, and Teacher Presence in Distance Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6). doi:10.19173/irrodl.v17i6.2453
- Torres-Carrión, P. M., González-González, C. S., Aciar, S., & Rodríguez-Morales, G. (2018). Methodology for systematic literature review applied to engineering and education. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1364-1373. doi:10.1109/EDUCON.2018.8363388
- Toso, S. (2007). *Quarc-Teatro*. Bologna: Zanichelli.

- Tricco, A. C. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467–473. doi:10.7326/M18-0850
- Turner, V. (1972). *Il processo rituale. Struttura e anti-struttura*. (N. G. Collu, Trad.) Brescia: Morcelliana.
- Turner, V. (1986). *Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. (1989). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- Ucok-Sayrak, O., & Brazelton, N. (2021). Regarding the question of presence in online education: A performative pedagogical perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 54(2), p. 131-144. doi:10.1080/00131857.2021.1880389
- Ugenti, E. (2019). La performatività nella pratica mediale contemporanea. Riflettendo sulla mediazione radicale di Richard Grusin e la psicopolitica di Byung-Chul Han. *SigMa - Rivista Di Letterature Compare, Teatro E Arti Dello Spettacolo*(3), 1003-1018. doi:https://doi.org/10.6093/sigma.v0i3.6580
- Varela, F. (2006). Neurofenomenologia. Un rimedio metodologico al "problema difficile". In M. C. (eds) (A cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Vasilyeva, E., Puuronen, S., Pechenizkiy, M., & Räsänen, P. (2007). Feedback adaptation in webbased learning systems. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 17(4/5), 337-357.
- Walmsley-Smith, H., Machin, L., & Walton, G. (2019). The E-Design Assessment Tool: an evidence-informed approach towards a consistent terminology for quantifying online distance learning activities. *Research in Learning Technology*, 27. doi:10.25304/rlt.v27.2106
- Willatt, C., & Flores, L. M. (2021). The Presence of the Body in Digital Education: A Phenomenological Approach to Embodied Experience. *Studies in Philosophy and Education*, 41, p. 21-37. doi:10.1007/s11217-021-09813-5
- Winstone, N. E., & Carless, D. (2019). *Designing effective feedback processes in higher education. A learning-focused approach*. London & New York: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico Philosophicus*. Oxford: Routledge and Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Zammuner, V. L. (1996). *Interviste e questionari. Processi psicologici e qualità dei dati*. Roma: Borla.
- Zardi, A. (2018). La percezione del corpo in scena e lo spettatore. Un approccio neuroscientifico. *Scritture della performance*, 1(7), 91-111. doi:10.4000/mimesis.1299
- Zhang, I., Tucker, M. C., & Stigler, J. W. (2022). Watching a hands-on activity improves students' understanding of randomness. *Computers & Education*. doi:10.1016/j.compedu.2022.104545