
Un'esplorazione del laboratorio di *Tecniche teatrali per l'educazione* come strumento formativo alle affordance interpersonali

Pierangelo Bordignon¹

Sommario

Questo studio indaga il potenziale formativo del laboratorio di *Tecniche teatrali per l'educazione* nel curriculum universitario per educatori professionali sociali. L'obiettivo è esplorare la percezione delle affordance interpersonali in un quadro enattivo (De Jaegher e Di Paolo, 2007; Brancazio, 2020), tramite focus group. I risultati mostrano che il laboratorio promuove apprendimenti embodied, riflessione relazionale ed etica. Gli studenti superano le inibizioni, acquisendo consapevolezza e accettazione del rischio grazie all'azione condivisa, affinando la percezione delle affordance e promuovendo l'inclusione. Questi esiti evidenziano l'importanza cruciale di integrare esperienze dirette e riflessione incarnata nella formazione. In un'era digitale che può alterare la percezione interpersonale (Firth et al., 2019; Firth et al., 2024), l'università ha la responsabilità di fornire agli educatori competenze per una pratica consapevole, sintonizzata sulla dignità altrui, specialmente con le categorie fragili, prevenendo percezioni inadeguate.

Parole chiave

Affordance interpersonali, enattivismo, laboratorio teatrale, educatore professionale, interazione.

¹ IUSVE Università Pontificia Salesiana, Italia.

An exploration of the *Theatre techniques for education* laboratory as a training tool for interpersonal affordances

Pierangelo Bordignon²

Abstract

This study explores the formative potential of the *Theatre Techniques Laboratory for Education* within the university curriculum for social and healthcare professional educators. It aims to investigate students' perception of interpersonal affordances. Adopting an enactive framework (De Jaegher e Di Paolo, 2007; Brancizio, 2020), the research collected data via a focus group. Results show the laboratory promotes embodied learning, relational reflection, and ethical dimensions. Students overcome initial inhibitions, gaining awareness and risk acceptance through shared action, refining their interpersonal affordance perception and fostering inclusion. These findings highlight the crucial importance of integrating direct experience and embodied reflection in education. In a digital era that can alter interpersonal perception (Firth et al., 2019; Firth et al., 2024), universities must equip future educators with competencies for conscious practice, attuned to others' dignity, especially vulnerable groups, preventing inadequate perceptions in social work.

Keywords

Interpersonal affordances, enactivism, theatre workshop, social and healthcare professional educator, interaction.

² IUSVE Università Pontificia Salesiana, Italia.

Introduzione

Il laboratorio di *Tecniche teatrali per l'educazione*, insegnamento del secondo anno per Educatori Professionali Sociali, si focalizza sulle metodologie e le tecniche del teatro sociale e di comunità. Mira a sviluppare due competenze chiave: saper interagire con progetti di teatro sociale riconoscendone la metodologia processuale a partire dall'analisi del gruppo e del contesto (Bernardi, 2004; Pontremoli, 2005); saper assumere una postura riflessiva sulle trasformazioni prodotte a livello personale e di gruppo da una attività teatrale.

La didattica del laboratorio si organizza quindi come spazio formativo, esplorativo e creativo in cui i partecipanti si confrontano con i linguaggi e le pratiche del teatro, attraverso esperienze corporee, vocali, espressive e relazionali. Queste attività mirano a sviluppare la consapevolezza di sé, dell'altro e del gruppo, stimolando processi di apprendimento, espressione e trasformazione personale e collettiva. In questo senso si può ampiamente considerare un dispositivo didattico (Gomez Paloma, 2013) capace di:

1. attivare modalità di apprendimento trasversali e embodied;
2. facilitare la riflessione su sé e sulle dinamiche interpersonali;
3. promuovere una dimensione etica e relazionale dell'agire.

A partire da queste caratteristiche possiamo guardare le dinamiche che gli studenti sperimentano nel contesto laboratoriale, attraverso il concetto di affordance interpersonali (De Jaegher, 2009; De Jaegher e Di Paolo, 2007; Rietveld, De Haan e Denys, 2013; Rietveld e Kiverstein, 2014; Rietveld, Rietveld e Martens, 2019). Di particolare rilievo, nella formazione degli educatori professionali, sono le riflessioni di Nick Brancazio sulla percezione di tali affordance e sugli esiti etici del riconoscimento diretto degli altri come soggettività incarnate dotate di agentività, condizione essenziale per l'interazione tra soggetti (Brancazio, 2020).

Nel presente lavoro, esaminiamo l'esperienza degli studenti per analizzare come colgono le possibilità di interazione e la consapevolezza delle abilità possedute. L'obiettivo è comprendere come si costituisce per loro il campo delle affordance rilevanti. Crediamo ciò sia necessario in un periodo storico in cui si osserva che gli studenti arrivano nelle aule universitarie con limitate esperienze relazionali incarnate, suggerendo scarse capacità di interazione. Questo è significativo se si considera la prospettiva di Rietveld, che sostiene come l'apertura alle affordance non sia altro che la prontezza ad agire in maniera adeguata a una data situazione, un'attitudine modellata dall'allenamento e dall'acquisizione di specifiche abilità (Rietveld e Kiverstein, 2014).

Affordance interpersonali e laboratorio

Le affordance sono possibilità di azione offerte da un ambiente, fisico o sociale, a un agente in relazione alle sue capacità. Mentre le affordance ambientali derivano dalle proprietà materiali e percettive del contesto, quelle sociali emergono nell'interazione tra individui e dipendono da norme, intenzioni e competenze condivise.

Nel laboratorio teatrale, l'interazione con l'ambiente, il lavoro con gli oggetti, le dinamiche esperienziali e le continue relazioni con gli altri studenti immergono lo studente in un paesaggio dinamico fatto di molteplici possibilità di azione — «a rich landscape of affordance» (Rietveld e Kiverstein, 2014) — le cui caratteristiche sono le seguenti.

- Ricchezza: le affordance non sono isolate, ma formano un sistema denso di possibilità d'azione simultanee.
- Contesto sociale e normativo: l'esperienza d'aula è plasmata da regole, pratiche culturali e situazioni sociali.
- Sensibilità all'attività e alla competenza: ciò che emerge dipende dalla situazione attuale dello studente come agente (le sue abilità, bisogni, interessi).
- Coordinazione fluida: gli agenti non scelgono razionalmente tra affordance, ma si lasciano guidare da un *attunement* (sintonizzazione) con l'ambiente e tra loro.

Le affordance interpersonali sono una componente specifica di questo paesaggio. La loro peculiarità risiede nel fatto che non vengono percepite nella relazione tradizionale tra agente e ambiente, bensì sono offerte direttamente da un altro individuo (con o senza intenzione): un sorriso, una mano che si tende, un'esitazione involontaria. Tali affordance, sebbene non siano intrinseche a un'interazione già in corso, hanno la capacità di innescare una nuova. Esse, in sostanza, denotano una reale possibilità di interazione con un altro agente (Brancazio, 2020).

Ad essere rilevante è il ruolo dell'intersoggettività nel quadro teorico dell'enativismo e l'importanza della co-costruzione di senso nell'interazione tra soggetti (De Jaegher e Di Paolo, 2007). Si pensi a situazioni in cui non esiste uno schema mentale da mettere in atto: come un dialogo informale in aula sulla serata trascorsa o la creazione di un'improvvisazione corporea. Il senso nasce dall'interazione dei soggetti che, percependo e accogliendo il gesto dell'altro in un determinato modo, fanno proseguire l'interazione sviluppando il significato comune.

Dato che l'interazione rappresenta il fulcro della professione educativa, è cruciale analizzare le dinamiche di percezione, offerta e riconoscimento delle affordance interpersonali durante la formazione degli educatori. La discussione si concentra sulle nozioni di abilità alla percezione e di normatività (Rietveld

e Kiverstein, 2014) come elementi centrali che plasmano la nostra capacità di cogliere e agire su queste opportunità sociali. Non percepiamo infatti le possibilità dell'ambiente solo in base al nostro corpo, ma anche in base a come la società e la cultura ci hanno insegnato a vedere, interpretare e agire nel mondo, e a come il nostro percorso esperienziale ci ha insegnato a sviluppare le qualità necessarie.

A interrogarci è il trend emerso dall'annuale indagine condotta dall'Associazione Nazionale DiTe (Dipendenze tecnologiche, gap e cyberbullismo) in collaborazione con il portale studentesco Skuola.net. Su un campione di 2.510 giovani italiani (10-24 anni), troviamo infatti

giovani «sempre più isolati», secondo l'indagine «la ridotta capacità di relazionarsi “vis a vis” si riflette in una crescente assenza di amici in carne e ossa: il 26,8% non ha legami significativi coltivati regolarmente con incontri al di fuori delle piattaforme digitali. E nella riduzione della capacità di uscire di casa: il 14,4% spesso se non sempre fa fatica a incontrare i propri amici dal vivo». [...] I social influenzano stati d'animo e percezioni del sé. «In questa pericolosa deriva, l'influsso del digitale è evidente: il 49,3% dei giovani ammette di sentirsi influenzato da ciò che vede sui social media [...]».³

Nonostante la letteratura presenti evidenze contrastanti, due recenti revisioni condotte da Firth e colleghi, sollevano perplessità riguardo all'impatto dell'uso di internet e dei media su attenzione, memoria, confusione tra realtà online e vita sociale reale, carenze nell'autostima e nei comportamenti inibitori (Firth et al., 2019; Firth et al., 2020). Queste dinamiche rischiano di compromettere sia le abilità di percezione delle affordance sia la loro normatività, sollevando problematiche per la costruzione partecipativa dell'interazione tra soggetti (Brancazio, 2020; De Jaegher e Di Paolo, 2007). Per iniziare a indagare queste complesse dinamiche, abbiamo condotto un *focus group* (Liamputtong, 2011).

Metodologia

Abbiamo adottato una metodologia qualitativa per comprendere meglio il punto di vista dei partecipanti nel loro contesto operativo (Mortari, 2007). Al *focus group* hanno preso parte sei studenti del corso EPS (cinque femmine e un maschio). La selezione dei partecipanti ha seguito come criterio strategico la

³ Redazione di Rainews.it (2024, 29 novembre), *Giovani, il 27% non ha amici «in carne e ossa» e il 14% fa fatica ad incontrarli*, <https://www.rainews.it/articoli/2024/11/giovani-il-27-non-ha-amici-in-carne-e-ossa-e-il-14-fa-fatica-ad-incontrarli-37e784ec-362b-445d-a74f-50daafo7b31c.html> (consultato il 25 maggio 2026).

pertinenza attraverso la partecipazione e il completamento del percorso del laboratorio di *Tecniche teatrali per l'educazione*. Coerentemente con Krueger (Krueger, 1988), sono stati rispettati criteri di omogeneità (nessuna esperienza teatrale pregressa) ed eterogeneità (diverso apprezzamento per la pratica). Il *focus group* è stato registrato, trascritto integralmente e l'analisi del contenuto condotta assumendo il paragrafo come unità testuale. A partire dalla letteratura di riferimento, è stato sviluppato un sistema di categorie per l'analisi dei contenuti emersi:

4. scoperta (di qualità personali; dell'altro);
5. percezione delle affordance;
6. riconoscimento dell'agentività e della soggettività dell'altro;
7. sintonia nell'interazione.

Risultati⁴

Scoperta

Il tema della scoperta emerge in modo unanime dalle testimonianze dei partecipanti che come prima cosa scoprono pratiche ed esercizi riutilizzabili nel contesto educativo ma anche un mondo teatrale prima sconosciuto. Tuttavia, nell'ambito dei temi centrali della ricerca, il concetto di scoperta si articola nei risultati secondo due dimensioni distinte, le quali manifestano qualità centrali per la costruzione partecipata di senso.

Scoperta di qualità personali

Il laboratorio teatrale sembra restituire la consapevolezza di un lavoro personale e interiore, legato alla richiesta di un'immediata messa in gioco e alla necessità di affrontare il rischio di esporsi allo sguardo e al giudizio altrui. Sebbene percepito da molti come un processo di sviluppo individuale che ha portato a nuove qualità, tale percorso ha anche permesso il riconoscimento di capacità personali precedentemente latenti o *assopite*.

Direi novità, perché a parte che questo laboratorio mi ha fatto fare anche un lavoro mio interiore su molti aspetti che non tiravo fuori da tanto tempo e mi ha fatto crescere molto. Una novità perché sono riuscita a mettermi in gioco e non pensavo di avere delle qualità che ho ritrovato.

⁴ In questa sezione riportiamo direttamente le affermazioni degli studenti raccolte durante il focus group.

Tali apprendimenti contribuiscono a una pratica professionale che trascende la mera applicazione delle tecniche teatrali. I commenti evidenziano nuovamente la capacità di gestire il rischio legato all'instaurazione di relazioni interpersonali.

Io la definirei come una messa alla prova costante, nel senso che sin dal primo momento dovevi metterti in gioco e inizialmente per me è stato molto difficile. Poi, fatalità nello stesso periodo è iniziato anche il tirocinio e penso che questo laboratorio mi sia servito molto, soprattutto per mettermi in gioco nella relazione con l'altra persona a tirocinio. Quindi direi che ho scoperto di sapermi mettere in gioco e di riuscire a creare anche un qualcosa che non mi sarei mai aspettata da me stessa. Cioè sono andata oltre le mie aspettative.

Scoperta dell'altro

Il percorso laboratoriale costituisce un ambiente privilegiato dove gli studenti hanno progressivamente ampliato e approfondito la conoscenza personale degli altri membri del gruppo, includendo attivamente le prospettive e i vissuti altrui. L'integrazione dell'orizzonte dell'altro si è rivelata fondamentale non solo per favorire le interazioni, ma anche per una costruzione partecipata di senso più ricca e condivisa.

Io direi che è stata una scoperta, sia del laboratorio stesso sia delle persone con cui ho partecipato. Anche se erano comunque persone che già conoscevo perché abbiamo sempre frequentato i corsi assieme, avere a che fare con loro nel contesto del laboratorio teatrale è stato diverso e positivo, perché ha permesso di scoprire e conoscere lati che magari a lezione non emergono.

L'essere costantemente sollecitati a un lavoro fisico, mentale ed emotivo, unito all'opportunità di operare in un ambiente dove gli sguardi si incrociano reciprocamente sulle azioni e l'osservazione è mutua, favorisce un senso di appartenenza (Rietveld E., Rietveld R. e Martens, 2019) e contribuisce a ridurre l'ansia generata dal confronto sociale, sottolineando la comune pressione delle sollecitazioni interpersonali.

Sì, devo dire che mi sono stupita anche di me stessa. Si è creato un certo clima, almeno nel nostro gruppo. Questa esperienza mi ha permesso di rivelare qualità che solitamente tendo a mantenere nascoste, anche con le persone a me più care e strette. Infatti, è stata per me uno dei ricordi più belli e una delle esperienze concrete più significative del secondo anno. [...] in quel laboratorio si capisce realmente quanto siamo simili sotto tantissimi punti di vista e quanti modi ci siano per entrare in contatto e avvicinarsi alle altre persone.

Percezione delle affordance

Per quanto riguarda le abilità connesse alla percezione delle affordance, emerge come costitutiva la dimensione emotiva e fortemente relazionale. Questa dimensione è cruciale nel cogliere, attraverso l'azione, gli elementi che ci connettono agli altri laddove spesso sono il piacere affettivo o, al contrario, la fatica stessa nella relazione a darci consapevolezza nell'interazione partecipata, mostrando una complessità tra coordinazione e affetto (De Jaegher e Di Paolo, 2007).

È stato un aprirsi completamente in un ambiente dove, sebbene si fosse di fronte a persone con cui si era già creato un legame, si riusciva a esprimere tutto ciò che si aveva dentro. Era l'esercitazione di mindfulness che abbiamo svolto tutti assieme, e vedere che tutti erano presenti in quel momento è stata forse la cosa più impressionante. Successivamente, rifarla anche con i gruppi esterni al nostro, nonostante avessi inizialmente detto 'no, non me la sento', è stata una vera scoperta. Anche loro sono riusciti ad aprirsi, pur avendo di fronte degli sconosciuti. Il fatto che si riuscisse a realizzare un'attività del genere anche con degli sconosciuti è stato per me potentissimo, proprio a livello emotivo.

Da alcune descrizioni emerge una tensione relazionale palpabile. Questa è stata descritta come una forza dinamica che catalizzava un clima di lavoro intenso e ricco, spingendo i partecipanti a un maggiore coinvolgimento e a una più acuta consapevolezza delle interazioni.

In quell'esercizio, è stato molto rilevante il clima che si è gradualmente creato, inteso come un senso di profonda relazione e, a un certo punto, di condivisione tra di noi, riguardo a ciò che emergeva. [...] Direi che ha toccato una corda molto interiore, molto emotiva; più che emotiva, ho sentito la forza del gruppo, ho percepito una condivisione di qualcosa di importante all'interno del gruppo.

In diversi contesti interattivi, la percezione degli altri è un atto di innesco coordinativo che modella l'interazione. Questa sintonizzazione che gli studenti percepiscono, basata sulla capacità di cogliere i segnali, le intenzioni e le risposte altrui, diventa un fattore abilitante e direttivo che influenza il raggiungimento dell'obiettivo comune del lavoro e culmina spesso in una profonda soddisfazione emotiva derivante dalla riuscita collettiva.

Parlo della torre di Froebel. A parte va beh che ci siamo divertiti molto. Però questa cosa mi ha innescato per quello che ho percepito, nel senso che ho capito anche l'importanza che io come persona avevo in quel gioco, come anche tutti gli

altri... che anche da un solo sguardo o da un solo movimento poteva dipendere la costruzione della torre o la non riuscita. E ... quando siamo riusciti a finire di costruire questa torre, mi ricordo è stato bello perché è stato proprio un lavoro di squadra e cioè si capiva proprio che ce l'avevamo fatta perché tutti avevano messo il loro pezzo.

Con le risposte alla domanda *hai scoperto nuovi modi di offrire o ricevere all'interno della relazione teatrale?* gli studenti restituiscono l'idea che la percezione delle affordance interpersonali sia un'abilità che richiede un esercizio fisico arricchito di attenzione, in cui lo sguardo rappresenta un segnale forte. È interessante notare come tale offerta e ricezione debbano contemplare l'attesa di qualcosa di *ignoto* che, come approfondiremo, è generato dalla natura partecipativa e co-costruita dell'interazione.

Sì, ma mi sono anche reso conto che non sempre mi sono spontanee, quindi mi manca ancora un po' di allenamento per mettere in pratica.

Sì, un modo forse più fisico e con più silenzio. Cioè silenzio verbale e più fisico.

Anch'io ho pensato, ascolto e assenza di preconcetti.

Io direi, devi poterti aspettare l'inaspettato.

Mi vien da dire accoglienza.

Io dico sì in riferimento allo sguardo per i vari esercizi, sia quello di seguirsi con gli occhi.

Riconoscimento dell'agentività e della soggettività dell'altro

Brancazio evidenzia come la percezione diretta delle affordance interpersonali — intesa come la percezione e il riconoscimento non solo dell'agentività ma anche della soggettività dell'altro — costituisca una questione eticamente decisiva (Brancazio, 2020). In questa prospettiva, i partecipanti sembrano restituire la descrizione di un clima di lavoro permeato da una profonda responsabilità reciproca fondante di un ambiente interattivo consapevole e partecipato.

Io direi la parola responsabilità, e come già emerso, la questione del mettersi in gioco, ma strettamente legata al concetto di responsabilità. Non solo della mia responsabilità nel mettermi in gioco, ma anche di quella di contribuire al clima di gruppo.

Il tema del riconoscimento dell'altro come agente si articola in due sfumature principali: percepire e valorizzare la sua unicità e diversità da un lato; comprendere una fondamentale uguaglianza dall'altro. Questo duplice processo consente di superare le barriere iniziali e di stabilire interazioni significative basate sia sulle specificità individuali sia sulla condivisione di una condizione umana.

Una cosa che mi porto a casa da questi laboratori che ho capito che in realtà siamo tutti diversi e abbiamo tutti i tempi diversi e modalità di affrontare le cose in modo diverso.

Tutte le attività sono state significative. Alcune per l'originalità altre per la profondità. Ma poi quello che mi lasciava è la sorpresa di scoprire quanto gli altri sono come me... tipo lei che si sente scoordinata e dice «adesso tutti sono bravissimi e io non sono in grado». Ed è una cosa che tutti abbiamo magari su aspetti diversi. E invece poi quando vedi che tutti si mettono in gioco in un contesto, in cui poi sai che non c'è nessuno che ti prende in giro, vedi come tutti riescono a superare questi scalini oppure anche a rimanerci, un po' più indietro, e questa cosa mi ha fatto sentire proprio come gli altri, né di meno né di più; ed è significativo per quello.

Nel laboratorio teatrale, l'azione non si limita a orientare il nostro sguardo e le nostre percezioni verso l'altro. Esiste una direzione contraria e altrettanto fondamentale: ci accorgiamo che gli altri, partecipando all'interazione, riconoscono la nostra soggettività e agentività. Spesso, la consapevolezza di questo riconoscimento reciproco genera profonde sfumature emotive che rafforzano l'autostima e l'*engagement* anche oltre le relazioni interne al gruppo.

Non so, non mi aspettavo che un professore potesse dirmi determinate cose, o dare quel valore alla mia persona; mi emozionano al solo pensarci. Il fatto di essere riuscita a rivelare così tanto di me e che un'altra persona lo abbia notato ha proprio innescato in me la voglia di continuare a farlo anche in futuro, non limitandomi solo all'esperienza del laboratorio.

L'ultima direzione che emerge dalle testimonianze dei partecipanti è quella di uno sguardo rivolto verso il proprio interno, un processo attraverso il quale il soggetto inizia a percepirsi come agente capace.

Una delle prime attività. Ho una reale difficoltà nei processi di memorizzazione e ricordo. Questa attività mi ha riportato alla mente esperienze spiacevoli del passato — sono stata presa in giro fin dalle elementari — e sono crollata. Inizialmente, ho pensato: «Basta, non voglio fare questa attività, non è il mio». Però poi ci ho riflettuto e mi sono detta: «Aspetta, non è vero. Non devo considerarmi così, non

sono così», Questo pensiero mi ha spinto ad andare avanti, mi ha fatto ragionare e mi sono detta: «Provo, ci provo, vediamo come va». E sono riuscita a superare questa grande difficoltà.

Sintonia nell'interazione

Diversi partecipanti sottolineano come durante gli esercizi emerge dall'interazione una qualità *diversa*, quella che in termini specifici è riconosciuta come la significanza emergente (De Jaegher e Di Paolo, 2007). In tale prospettiva, per descrivere la relazione positiva tra le dinamiche interattive e la significanza per i soggetti coinvolti si usano i concetti chiave di *sintonia relazionale*, *accoppiamento dinamico* e *co-regolazione*. Sentirsi in sintonia con l'altro non deriva da un'inferenza sugli stati mentali altrui, ma emerge come qualità intrinseca dell'interazione stessa, permettendo ai partecipanti di *andare avanti insieme* in un modo che oltre ad essere efficace risulta *significativo* all'agente. Con le continue interazioni che genera, lo spazio del laboratorio offre occasioni per comprendere come il nostro modo di percepire il mondo e le nostre azioni possano concretamente promuovere o, al contrario, svalutare altri agenti all'interno delle dinamiche interpersonali.

Sono d'accordo. E si era creata questa cosa di darsi importanza crescente tra di noi, tant'è che quando uno mancava, cioè si sentiva proprio che il gruppo non era al completo, si sentiva proprio che quella persona mancava. Quindi eravamo completi al 100% quando tutti c'erano proprio anche a livello di sensazione.

Noi siamo riusciti comunque nel nostro piccolo a far entrare quella persona nuova [...] all'interno del gruppo e quindi secondo me c'era proprio, un ascolto anche verso la novità, verso qualcuno da cui potevamo comunque sempre ricevere nuove informazioni, nuove capacità, nuova abilità ed è stato molto bello. E se c'era qualcuno che, soprattutto nell'ultimo periodo magari era in difficoltà in alcune attività, tutti se ne rendevano conto e tutti cercavano di metterlo a proprio agio in modo tale che anche lui arrivasse, dove eravamo tutti, senza guardarlo con gli occhi del giudizio o cose del genere.

Le restituzioni colgono lo sfondo del lavoro teatrale in laboratorio fatto di azione, attenzione e cura. Sebbene esista indubbiamente una componente legata a *skills* psicologiche e personali, emerge come molto rilevante il contributo del coordinamento del gruppo in sé.

Dico anche io di sì, [...], c'era sempre un aiuto e uno sguardo che diceva «no, siamo qua, ti aiutiamo».

C'è stato un aumento della condivisione, dell'ascolto, dell'attenzione reciproca. Forse però avremmo potuto fare molto di più, nel senso che secondo me su alcuni aspetti non siamo veramente riusciti ad ascoltarci o anche ad accogliere pienamente l'altro.

Vedere il coinvolgimento e l'entusiasmo altrui ha rappresentato per molti un innesco significativo. Questo sembra suggerire che la risonanza emotiva e la contagiosità sociale rivestono un ruolo cruciale nel promuovere l'impegno all'interazione, andando oltre le preferenze personali per l'attività specifica. In alcune restituzioni gli studenti cercano di riconoscere e descrivere gli stimoli altrui che li richiamano all'interazione. Sebbene la qualità coinvolgente che emerge sia chiara e percepita, sembra difficile nominarne la causa: qui aiutano parole *facili* come *energia*, o *sintonia*.

Penso all'esercitazione che abbiamo fatto, dove dovevamo unire le mani e poi staccarci piano piano, lentamente con gli occhi chiusi e la musica in sottofondo. Quindi cercare di sentire con gli occhi chiusi dove era l'altro, il modo in cui avvicinarsi e toccarsi. Mi ricordo ancora che è stata una cosa per me molto forte, il silenzio tutto intorno, cioè a me sono arrivate cose, energie dall'altra persona con cui appunto io non è che ci parlo tutti i giorni, anzi. Delle cose che a parole io non so spiegare ed è una cosa che mi ha scombussolato, a parte tutto il giorno, ma tutt'ora se ci ripenso è stato molto bello e molto forte.

Mi viene da pensare, l'attività dello specchio... con quella studentessa, e diciamo che mi ero fatta un'idea diversa di lei e facendo l'attività insieme ho sentito questa sintonia, tra me e lei, che non me lo sarei mai aspettata ed è stato molto bello, cioè ricordarmelo è stato proprio bello.

Nel *focus group* è stato chiesto ai partecipanti di identificare quali elementi del lavoro svolto in laboratorio avrebbero desiderato integrare nella propria pratica educativa professionale (lavoro o tirocinio). Questa domanda mirava a valutare la trasferibilità e la rilevanza pragmatica delle competenze acquisite nell'esperienza laboratoriale. Significativamente emerge la volontà di utilizzare quanto appreso per «creare gruppo e relazioni» e per «conoscersi meglio», sottolineando il valore di questa esperienza nel promuovere dinamiche interpersonali costruttive e consapevolezza di sé.

È quello che dicevamo prima dell'ascolto, dell'attenzione verso l'altra persona, cioè che tutto il gruppo deve arrivare a un punto e ci deve arrivare tutto il gruppo, non prima qualcuno, poi qualcun altro.

Il fatto di essere risorsa. il fatto di creare dei momenti in cui permettono comunque all'altro di mettersi in gioco, di tirar fuori queste risorse.

Dal tentativo di descrivere con una sola parola cosa il teatro avesse fatto scoprire riguardo alle relazioni emergono risposte che sembrano collocarsi in due universi semantici, entrambi pertinenti per descrivere i meccanismi della costruzione partecipativa di senso nell'interazione intersoggettiva. Da un lato, l'interazione è stata percepita come una condizione sfidante, sintetizzata da termini come *complessità*, *diversità* e *imprevedibilità*. Dall'altro lato ha evidenziato una percepita facilità, quasi una naturalezza intrinseca dell'interazione, articolata attraverso parole quali *autenticità*, *semplicità* e *spontaneità*. Quasi come una conclusione, nello spazio libero dei commenti finali, una partecipante ha chiesto di modificare la parola precedentemente scelta, sostituendola con *unicità*. Questo sottolinea un'ulteriore sfaccettatura di queste scoperte relazionali partecipative ed etiche.

Discussioni

Un concetto fondamentale da cui partire è che le affordance sono intrinsecamente disponibili all'interno della nostra nicchia ecologica. Questo significa che sono lì, presenti nella relazione che noi, come esseri umani, intessiamo con il mondo. Tuttavia la loro percezione richiede abilità che devono essere acquisite, allenate e messe alla prova della normatività sociale (Rietveld e Kiverstein, 2014; Rietveld, Rietveld e Martens, 2019). Questo avviene normalmente tramite un processo di educazione all'attenzione e alla selezione di aspetti rilevanti dell'ambiente, seguito da una valutazione circa la correttezza del comportamento: per esempio impariamo da bambini, o perché ce lo proibiscono i nostri genitori, o perché ci scottiamo auspicabilmente in modo non grave — che la fiamma non si può prendere in mano. Il feedback sociale in questa dinamica è fondamentale. Le affordance sociali non sono da meno e tuttavia, come sottolinea Brancazio, vanno qualitativamente distinte dalle altre in quanto mettono in gioco questioni etiche profondamente legate al riconoscimento della soggettività e dell'agentività dell'altro (Brancazio, 2020). Nondimeno gli studenti che vediamo arrivare in aula appaiono impacciati quando si tratta di attivare situazioni interpersonali tramite la mediazione corporea. Guardando le risposte fornite precedentemente, è lecito affermare che un laboratorio teatrale usato come strumento formativo rappresenta un ambiente ideale per l'esercizio e la riflessione sulle affordance. L'analisi rivela un impatto significativamente positivo sul tema della consapevolezza e dell'acquisizione di abilità essenziali per la costruzione dell'interazione partecipata. L'idea che emerge di una *scoperta* mette in evidenza in qualche modo

anche lo scarto con l'esperienza che gli studenti hanno prima di questa formazione universitaria, dando conto di una sorta di disabitudine nella quotidianità. Le affermazioni mostrano una progressione dal timore e dalla paura iniziali nel mettersi in gioco verso una maggiore accettazione del rischio, o quantomeno una consapevolezza accresciuta. È cruciale sottolineare che il sapersi mettere in gioco e affrontare il rischio dello sguardo altrui sono qualità intrinsecamente connesse alla costruzione di interazioni significative.

Nel provare a determinare quali sono i modi nuovi di offrire e ricevere nella relazione che si instaura durante il lavoro teatrale emerge in modo chiaro la significatività del corpo unita a quella di una focalizzazione sull'altro fatta di attenzione e in qualche modo di attesa. Possiamo interpretare questi come segnali che la percezione delle affordance è attiva. L'attesa — in particolare di un *inaspettato* o *sconosciuto* — sembra essere un elemento chiave. Per quanto in molti passaggi gli studenti siano in grado di sperimentare una immediatezza nella comprensione dell'altro data dalla percezione diretta (*energia, sintonia*), la qualità processuale dell'interazione non ci permette di guardare l'altro come attraverso una finestra *trasparente*. L'altro appare sempre *opaco* e la comprensione di questo sconosciuto può avvenire solamente durante il processo di interazione (De Jaegher, 2009). Che questo modo più fisico, fatto di attesa e di scoperta, sia un *modo nuovo*, è un dato che potrebbe trovare un approfondimento legato nuovamente all'esperienza quotidiana di questi giovani. Tuttavia emerge con chiarezza, al di là della difficoltà, il piacere di stare *sotto lo sguardo dell'altro*. Nel corso del laboratorio, in particolare, questo piacere non risiede tanto nel narcisismo di essere il protagonista della scena osservata, quanto piuttosto nella carica affettiva che deriva dall'azione condivisa e dall'improvvisazione congiunta nella relazione con l'altro, cosa che influenza la continuità nella disposizione all'incontro (De Jaegher, 2009). Questo sguardo attiva anche la nostra stessa *agency* laddove il riconoscimento dell'agentività da parte dell'altro non si limita a validare la nostra capacità di agire, ma la promuove e la amplifica attivamente attraverso un processo di co-costruzione intersoggettiva (Gallagher, 2008).

Anche le osservazioni relative a una maggiore percezione delle dinamiche di gruppo possono essere interpretate come una conseguenza dell'acquisizione di abilità specifiche nel riconoscimento delle affordance interpersonali, o quanto meno di una maggiore attenzione verso determinati aspetti della relazione intersoggettiva in contesti di gruppo. Questo sembra essere il passaggio che conduce a evidenziare una maturazione negli studenti che li conduce a riconoscere in modo consapevole l'agentività e la soggettività dell'altro e a promuovere una responsabilità nell'interazione e nella costruzione di un clima sociale accogliente.

L'esperienza laboratoriale rivela che, attraverso l'ingaggio con gli altri, la co-costruzione dell'interazione e la valutazione del proprio comportamento — reso più o meno corretto in una data situazione, anche grazie ai feedback dei compagni

e del docente — si assiste a un miglioramento della performance (Rietveld e Kiverstein, 2014). Il meccanismo in gioco non è dunque quello di un insegnante che indica schemi percettivi corretti, ma potremmo quasi dire di più insegnanti, che nella continuità delle opportunità di interazione e con la disponibilità di feedback costanti sull'andamento della relazione, si aiutano in una condivisa educazione all'attenzione. E non solo. Il laboratorio restituisce anche la possibilità di un apprendimento solitario e osservativo, laddove lo sguardo della persona può sostare sull'interazione interpersonale creata da altri, per esempio nei momenti performativi, cogliendone possibilità riflessive e imitative (Rietveld, Rietveld e Martens, 2019).

Per quanto riguarda il tema della sintonia nell'interazione, le riflessioni degli studenti suggeriscono l'acquisizione di una prontezza all'interazione, l'acquisizione di un'*action readiness* (Rietveld e Kiverstein, 2014) al richiamo dell'altro e il riconoscimento della motivazione che spinge all'interazione. In questo senso, il lavoro in laboratorio, diviene rilevante nel fare esperienza diretta delle motivazioni che portano a interagire, poiché sono proprio queste a permettere di elevare l'attenzione verso l'altro, migliorare la sintonia nell'interazione e, di conseguenza, percepire ciò che è costitutivo della relazione interpersonale. Riconoscere l'agentività e la soggettività dell'altro non è qui inteso allora come uno sfondo motivazionale cognitivo e psicologico, ma come un tema di ingaggio diretto nell'azione. L'agentività diviene così una proprietà che nasce dalla relazione e si configurerebbe come il processo relazionale di sintonizzazione selettiva con le azioni dell'altro. È fondamentale ribadirlo: stiamo parlando di azione e dunque dell'importanza di riconoscere all'altro la capacità di sintonizzarsi (Brancazio, 2020).

La formazione dell'educatore non dovrebbe dunque concentrarsi sulla costruzione di un'empatia intesa come mero sentimento di benevolenza o sulla semplice comprensione delle intenzioni altrui derivante da osservazioni individuali (De Jaegher e Di Paolo, 2007). Al contrario, è cruciale focalizzarsi su una disponibilità (*readiness*) all'interazione e sulla prontezza verso una costruzione partecipata di senso, che deve contemplare la consapevolezza circa il grado di soggettività e agentività che riconosciamo all'altro.

Questo tema diventa particolarmente interessante quando ci rapportiamo con categorie fragili. Quale tipo di agentività riconosciamo, ad esempio, a una persona con disabilità se agentività prende il significato di capacità di sintonizzarsi con noi? O quale grado di soggettività attribuiamo a un migrante che ha attraversato il mare per venire in Italia? Spesso, il nostro approccio tende a semplificare queste relazioni educative, portandoci a una sostituzione immediata e talvolta non richiesta delle funzioni, o a un'eccessiva semplificazione della complessità e dignità delle persone. Questo si manifesta, ad esempio, nel dare direttamente del *tu* o nell'interpretare i gesti dell'altro come espressione di bisogno senza concedere

il tempo necessario alla costruzione partecipata di senso. Desideriamo sottolineare ancora una volta: stiamo parlando di azioni. Ciò implica essere consapevoli di come percepiamo e agiamo il riconoscimento dell'altro nelle interazioni che creiamo. Questa deve essere una competenza che l'educatore professionale deve essere in grado di padroneggiare. L'università, a sua volta, ha la responsabilità di formare, far esercitare e valutare tali abilità, per evitare che le persone sbagliate, o meglio, le qualità percettive inadeguate si affaccino al mondo del lavoro sociale.

Conclusioni

Il presente studio si è proposto di interrogare l'esperienza del Laboratorio di *tecniche teatrali per l'educazione* all'interno della formazione degli educatori professionali sociali. Il laboratorio è un luogo privilegiato per attivare modalità di apprendimento trasversali ed embodied, facilitare la riflessione su sé stessi e sulle dinamiche interpersonali, e promuovere una dimensione etica e relazionale dell'agire (Bordignon, 2019). Abbiamo condotto un *focus group* con gli studenti per indagare il possibile ruolo del laboratorio teatrale come luogo in cui esercitare e formare la percezione delle affordance interpersonali utilizzando il quadro di riferimento dell'enattivismo e, in particolare, le riflessioni sulla costruzione partecipativa di senso (De Jaegher e Di Paolo, 2007) e le implicazioni etiche legate alla percezione di soggettività e agentività elaborate da Nick Brancazio (Brancazio, 2020). È fondamentale sottolineare che questo studio rappresenta un primo passo e i dati qui presentati costituiscono un punto di partenza. Ulteriori sviluppi della ricerca mireranno a dare maggiore profondità a queste intuizioni iniziali, esplorando con maggiore ampiezza le sfaccettature di queste dinamiche interpersonali. Per approfondire queste intuizioni iniziali, future ricerche potrebbero concentrarsi sui seguenti aspetti.

- L'approfondimento del campo di affordance: un'analisi più articolata della percezione degli studenti delle possibilità di interazione, inclusi pregiudizi, dinamiche di potere, bias e status sociale;
- L'impatto digitale: esplorazione del *back ground* iniziale per comprendere l'influenza delle tecnologie sulla percezione delle affordance interpersonali attuando un confronto con le problematiche evidenziate da Firth e colleghi (Firth et al., 2019; Firth et al., 2024);
- Contesti di fragilità percettiva (es. spettro autistico, *hikikomori*): comprendere come il laboratorio possa supportare lo sviluppo relazionale in tali situazioni.

Quanto restituito nel *focus group* porta a sostenere la qualità formativa del laboratorio di *Tecniche teatrali per l'educazione* nel promuovere le competenze di interazione e la relazione con l'altro. Gli studenti rivelano come questo corso

rappresenti un momento formativo cruciale all'interno della loro esperienza universitaria. In tale contesto, essi non solo apprendono competenze importanti, ma vivono anche esperienze affettive profonde — nel senso di una percezione incarnata delle valenze positive e negative dell'interazione — che ne promuovono la crescita personale. Le difficoltà del laboratorio sono percepite come reali e significative; eppure, dalle testimonianze emerge chiaramente anche la complicità di un contesto protetto che aiuta a superare ostacoli prevalentemente relazionali, legati all'agire con gli altri e sotto il loro sguardo. Se quanto osservato è vero, ciò solleva una domanda fondamentale: se questa parentesi formativa *embodied* diviene così immediatamente carica e arricchente a livello di abilità interpersonali, viene da chiedersi cosa queste studentesse e questi studenti sperimentino nel loro percorso formativo precedente e, più in generale, che tipo di esistenze conducano.

Naturalmente, questo studio presenta dei limiti, data la natura qualitativa dell'indagine e la dimensione del campione. Future ricerche potrebbero esplorare questi temi con metodologie miste. Tuttavia, i dati raccolti forniscono una base solida per affermare che l'università ha la responsabilità di formare educatori in grado di padroneggiare queste competenze relazionali essenziali, e che per far questo dovrebbe integrare approcci che privilegino l'esperienza diretta e la riflessione incarnata sulle dinamiche relazionale. Questo crediamo sia l'approccio migliore per garantire che qualità percettive adeguate siano promosse nel mondo del lavoro sociale del futuro.

Bibliografia

- Bernardi C. (2004), *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Roma, Carocci.
- Bordignon P. (2019), *Morale e teatro: la conduzione del laboratorio teatrale*. In L. Benvenuti, (a cura di), *Fare i conti con l'educazione. Tra io diviso e il più di noi*, Limena, Libreriauniversitaria.it, pp.129-144.
- Gilles C. (1998), *Collaborative literacy strategies: «We don't need a circle to have a group»*. In K.G. Short e K.M. Pierce (a cura di), *Talking about books: Literature discussion groups in K-8 classrooms*, Portsmouth, NH, Heinemann, pp. 55-68.
- Brancazio N. (2020), *Being perceived and being «seen»: Interpersonal affordances, agency, and selfhood*, «Frontiers in Psychology», vol. 11.
- De Jaegher H. (2009), *Social understanding through direct perception? Yes, by interacting*, «Consciousness and Cognition», vol. 18, pp. 535-542.
- De Jaegher H. e Di Paolo E.A. (2007), *Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», vol. 6, n. 4, pp. 485-507.
- Di Paolo E.A., Cuffari E. e De Jaegher H. (2018), *Linguistic bodies: The continuity between life and language*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Firth J., Torous J., Stubbs B., Firth J.A., Steiner G.Z., Smith L., Alvarez-Jimenez M., Gleeson J., Vancampfort D., Armitage C.J. e Sarris J. (2019), *The «online brain»: How the Internet may be changing our cognition*, «World Psychiatry», vol. 18, n. 1, pp. 119-129.

- Firth J., Torous J., López-Gil J.F., Linardon J., Milton A., Lambert J., Smith L., Jaric I., Fabian H., Vancampfort D., Onyeaka H., Schuch F.B. e Firth J.A. (2024), *From «online brains» to «online lives»: Understanding the individualized impacts of Internet use across psychological, cognitive and social dimensions*, «World Psychiatry», vol. 23, n. 2, pp. 176-190.
- Gallagher S. (2008), *Direct perception in the intersubjective context*, «Consciousness and Cognition», vol. 17, n. 2, pp. 535-543.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Kiverstein J. (2015), *Empathy and the responsiveness to social affordances*, «Consciousness and Cognition», vol. 36, pp. 532-542.
- Krueger R.A. (1988), *Focus groups: A practical guide for applied research*, Los Angeles, CA, Sage.
- Liamputtong P. (2011), *Focus group methodology: Principle and practice*, Los Angeles, CA, Sage.
- McGann M. e De Jaegher H. (2009), *Self-other contingencies: Enacting social perception*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», vol. 8, n. 4, pp. 417-437.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci.
- Pontremoli A. (2007), *Teoria e tecniche del Teatro Educativo e sociale*, Novara, Utet.
- Rietveld E., De Haan S. e Denys D. (2013), *Social affordances in context: What is it that we are bodily responsive to?*, «Theory & Psychology», vol. 23, n. 4, pp. 513-532.
- Rietveld E. e Kiverstein J. (2014), *A rich landscape of affordances*, «Ecological Psychology», vol. 26, n. 4, pp. 325-352.
- Rietveld E., Rietveld R. e Martens J. (2019), *Trusted strangers: Social affordances for social cohesion*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», vol. 18, n. 6, pp. 1145-1164.
- Van Dijk L. e Rietveld E. (2017), *Situated normativity: The normative aspect of affordances*, «Consciousness and Cognition», vol. 48, pp. 184-195.