

Tesi di Laurea di Primo Livello

Intelligenza Emotiva e Sociale come e perché un designer dovrebbe allenarle

Candidata:

Francesca Salvaia

Relatore:

Cristian Campagnaro

Politecnico di Torino

Corso di Laurea in Design e Comunicazione



**Politecnico
di Torino**

Dipartimento di Architettura e Design
Corso di Laurea in Design e Comunicazione L-4
A.A. 2023/2024
Sessione di Laurea settembre 2024

Tesi di Laurea di Primo Livello

Intelligenza Emotiva e Sociale
come e perché un designer dovrebbe allenarle

Relatore

Cristian Campagnaro

Candidata

Francesca Salvaia
s295936

Le città e gli scambi. 4.

A Ersilia, per stabilire i **rapporti** che **reggono la vita della città**, gli abitanti tendono dei **fili** tra gli spigoli delle case, bianchi o neri o grigi o bianco-e-neri a seconda se segnano relazioni di parentela, scambio, autorità, rappresentanza. Quando i fili sono tanti che non ci si può più passare in mezzo, gli abitanti vanno via: le case vengono smontate; restano solo i fili e i sostegni dei fili.

Dalla costa d'un monte, accampati con le masserizie, i profughi di Ersilia guardano l'intrico di fili tesi e pali che s'innalza nella pianura. **È quello ancora la città di Ersilia, e loro sono niente.**

Riedificano Ersilia altrove. Tessonono con i fili una figura simile che vorrebbero più complicata e insieme più regolare dell'altra. Poi l'abbandonano e trasportano ancora più lontano sé e le case.

Così viaggiando nel territorio di Ersilia incontri le rovine delle città abbandonate, senza le mura che non durano, senza le ossa dei morti che il vento fa rotolare: **ragnatele di rapporti intricati che cercano una forma.**

(Calvino, I., (1972). *Le città invisibili*. Einaudi, Torino, cit., p. 74)

abstract

italiano
english

Il presente progetto di tesi di Laurea nasce dall'osservazione nella comunità universitaria degli effetti negativi causati dalla mancanza di un'adeguata presa di responsabilità formativa sul piano socio-emozionale: specialmente in una facoltà fortemente caratterizzata da un metodo di apprendimento collaborativo, in particolare nell'elaborazione delle sfide progettuali, come il Corso di Laurea in Design e Comunicazione del Politecnico di Torino, è emersa la necessità di problematizzare l'assenza di qualsiasi forma di educazione alla socialità e al benessere emotivo, per arrivare a proporre delle soluzioni progettuali volte a inserire questo tipo di contenuti entro il percorso formativo degli studenti e delle studentesse.

Esplorando la tensione esistente tra la professione del designer e il mondo dell'emozione e della relazione, l'elaborato si propone quindi di argomentare la rilevanza che detiene per un progettista possedere un'approfondita conoscenza e padronanza della sfera emotiva propria e altrui, suggerendo alcune possibilità di commistione con altre arti e discipline per stimolare le risorse creative e valorizzare le dinamiche di gruppo.

In particolare, vengono messe in luce le opportunità di reciproco supporto esistenti fra design, competenze socio-emozionali e stimolazione teatrale. Quest'ultimo punto viene indagato e approfondito partendo da alcune esperienze vissute dalla tesista: in primo luogo, il workshop curricolare *Palcoscenico*, che si è tenuto nella sua prima edizione a marzo 2024, in collaborazione con l'equipe di teatro della cooperativa sociale Laboratorio Zanzara, che ha assolto la funzione di pilota nell'approfondire le possibilità di apprendimento e di crescita personale tramite la recitazione; successivamente, il tirocinio curricolare, vissuto dalla tesista da aprile a giugno 2024 nella medesima realtà. Grazie all'osservazione partecipante, documentata tramite la stesura di un diario di campo, e alle interviste svolte in queste sedi, è stato possibile raccogliere le informazioni necessarie a costruire uno scenario di potenziale fruttuosa cooperazione tra i tre ambiti indagati nella tesi di Laurea.

L'elaborato si sviluppa analizzando, in prima battuta, 3 ambiti: il design, inteso come attività e come formazione, contestualizzata presso il Politecnico di Torino; le competenze socio-emozionali, proponendone una definizione e indagandone la relazione con l'apprendimento; il Teatro Zanzara, descrivendo la realtà e analizzando quanto vissuto e osservato dalla tesista rispetto a stimoli creativi, sociali ed emozionali.

Successivamente, i tre ambiti sono posti in dialogo, individuando e approfondendo le opportunità di reciproco supporto estrapolabili dalla loro iniziale contestualizzazione.

Attraverso questo passaggio si delinea una serie di outcome, rispetto ai quali vengono quindi descritti gli output concretizzabili per osservare i benefici attesi.

Avvalendosi di un'analisi pratica e approfondita delle attività teatrali sperimentate e dialoganti con le competenze richieste a un designer, la proposta progettuale finale si configura in una serie di workshop curricolari, che mirano a potenziare le competenze

socio-emozionali della comunità educata in maniera diretta attraverso la partecipazione, e indirettamente anche della comunità educante, valorizzando gli strumenti adoperati dalla realtà di Teatro Zanzara.

This Bachelor's thesis project was born from the observation in the university community of the negative effects caused by the lack of an adequate responsibility for training on the social and emotional level: especially in a faculty strongly characterized by a collaborative learning method, particularly in the elaboration of design challenges, such as the Degree Course in Design and Communication at the Politecnico di Torino, the need to problematize the absence of any form of education for sociality and emotional well-being has emerged, in order to propose design solutions aimed at inserting this type of content within the students' educational path.

Exploring the tension between the profession of the designer and the world of emotion and relationship, the paper aims to argue the relevance that it has for a designer to have a deep knowledge and mastery of the emotional sphere of himself and of others, suggesting some possibilities of blending with other arts and disciplines to stimulate creative resources and enhance group dynamics.

In particular, the opportunities for mutual support between design, socio-emotional skills and theatrical stimulation are highlighted. This last point is investigated and deepened starting from some experiences that I have lived: in the first place, the curricular workshop Palcoscenico, which was held in its first edition in March 2024, in collaboration with the theatre team of the social cooperative Laboratorio Zanzara, which has taken on the role of pilot in deepening the possibilities of learning and personal growth through acting; subsequently, the curricular internship that I have experienced from April to June 2024 in the same place. Thanks to the participant observation, documented by fieldwork notes, and the interviews conducted on these occasions, it was possible to gather the information necessary to build a scenario of potential fruitful cooperation between the three areas investigated in the Bachelor's thesis.

The paper analyses, firstly, 3 areas: Design, meant as activity and education, contextualized at the Politecnico di Torino; socio-emotional competences, proposing a definition and investigating their relationship with learning; the Zanzara Theatre, describing the initiative and analysing what I experienced and observed in relation to creative, social and emotional stimuli.

Subsequently, the three areas are put into dialogue, identifying and deepening the opportunities for mutual support that can be extrapolated from their initial

contextualization.

Through this step, a series of outcomes is outlined, with respect to which the outputs that can be implemented are then described in order to observe the expected benefits.

Using a practical and in-depth analysis of the theatrical activities experienced and dialoguing with the skills required to a designer, the final project proposal is configured in a series of curricular workshops, which aim to enhance the social and emotional skills of the educated community in a direct way through participation, and indirectly also of the educational community, valuing the instruments used by the theatre group of Laboratorio Zanzara.

indice

1. Introduzione	1		
Obiettivi			
2. Design	4		
Attività di design			
<i>Mediatore tra saperi</i>			
<i>Uomo al centro del progetto</i>			
Formazione di un designer			
<i>Analisi del target</i>			
<i>Piano di studi</i>			
<i>Progettazione ed esplorazione</i>			
<i>Cooperative learning e learning by doing</i>			
Sintesi di spunti strumentali			
3. Competenze socio-emozionali	17		
L'emozione			
<i>Definizione e classificazioni</i>			
<i>Il cervello emozionale</i>			
La comunicazione non verbale			
L'empatia			
<i>Empatia affettiva ed empatia cognitiva</i>			
Intelligenze socio-emozionali			
<i>Intelligenze multiple</i>			
<i>L'intelligenza emotiva</i>			
Sintesi di spunti strumentali			
4. Teatro Zanzara	32		
Caratterizzazione del progetto e potenzialità espressive			
<i>Descrizione della realtà</i>			
<i>Lavoro sul corpo e sulla persona</i>			
<i>Relazioni interne al gruppo</i>			
<i>Contaminazione e interdisciplinarietà in un teatro sperimentale</i>			
		<i>Workshop Palcoscenico</i>	
		<i>Focus Group</i>	
		Sintesi di spunti strumentali	
		5. Opportunità di reciproco supporto tra ambiti	59
		Design + Competenze socio-emozionali	
		<i>Attività di design</i>	
		<i>Formazione di un designer</i>	
		Teatro + Competenze socio-emozionali	
		<i>Lavoro sulla persona</i>	
		<i>Dimensione relazionale</i>	
		Design + Teatro	
		<i>Livello Individuale</i>	
		<i>Livello Co-partecipativo</i>	
		Sintesi e obiettivo sul lungo periodo	
		6. Outcome e output	76
		Associazioni tra benefici attesi e pratiche teatrali	
		Workshop 0, I, II	
		<i>Definizione rispetto al piano di studi</i>	
		<i>Linee guida</i>	
		<i>Prototipazione degli output</i>	
		Rilevazione degli outcome	
		<i>Panorama di beneficiari</i>	
		<i>Strumenti per la rilevazione</i>	
		7. Conclusioni	95
		8. Ringraziamenti	98
		9. Bibliografia e sitografia	100

introduzione

obiettivi

Le emozioni caratterizzano e accompagnano la nostra vita da quando nasciamo. Nonostante ciò, nell'esperienza formativa che fin dai 5 anni circa mira a sviluppare le competenze, conoscenze e attitudini degli individui, l'educazione sociale ed emozionale continua a non essere istituzionalizzata con intenzionalità, progettualità e presa di responsabilità da parte degli ambienti dedicati all'istruzione. Le lacune causate da questa mancanza sono sempre di più sotto gli occhi delle comunità, in tempi in cui si sta assistendo a un cambio di paradigma intorno al concetto di benessere emotivo, inteso come diritto da curare e presidiare.

Sulla base di queste osservazioni, la presente ricerca si è proposta di formalizzare la problematica e contestualizzarla in uno spazio osservabile e misurabile da parte della tesi, sfruttandolo come punto di partenza per co-progettare un auspicato cambiamento sistemico relativo a un'innovazione educativa: il Corso di Laurea in Design e Comunicazione del Politecnico di Torino.

Q*

In che modo il teatro può contribuire ad arricchire la formazione di un designer sul piano socio-emozionale?

Obiettivi

Avendo analizzato i contributi forniti nell'arco del percorso formativo di un designer rispetto alle competenze che gli sono richieste nell'esercizio della sua professione, l'obiettivo della ricerca è quello di argomentare una collocazione formale delle competenze socio emozionali all'interno della formazione di un progettista, sostenendo la tesi per cui costituiscano degli strumenti chiave e imprescindibili, al pari delle conoscenze tecnico/cognitive, per educare un professionista completo.

Il raggiungimento di un'approfondita conoscenza della sfera emotiva e sociale, propria e altrui, potrebbe avvalersi di uno strumento sperimentale, capace di concretizzare una commistione con discipline altre: la recitazione, nel ruolo di acceleratore e/o stimolatore.

L'ipotesi di tale associazione nasce dalla mia collaborazione con il gruppo di teatro della cooperativa Laboratorio Zanzara nell'ambito di un workshop curricolare (Workshop Palcoscenico). Avendo rilevato una profonda e inattesa riscoperta emozionale e sociale tramite la stimolazione teatrale, ho portato avanti la presente ricerca in stretto contatto con la realtà teatrale Zanzara, anche tramite l'esperienza di tirocinio curricolare, svolto presso Laboratorio Zanzara, per osservare opportunità di reciproco supporto contestualizzabili nella formazione, e nella successiva professione, di un designer.

• Che ruolo possono avere le competenze socio-emozionali nell'essere designer?



• In che rapporto stanno competenze socio-emozionali e teatro?

Il percorso prevede quindi una definizione dei tre macro ambiti presi in considerazione e successivamente interconnessi, ovvero il design, inteso come attività e formazione; le competenze socio-emozionali; il Teatro Zanzara.

Successivamente, vengono presentate le loro possibilità di dialogo e reciproca opportunità, partendo dall'esperienza di

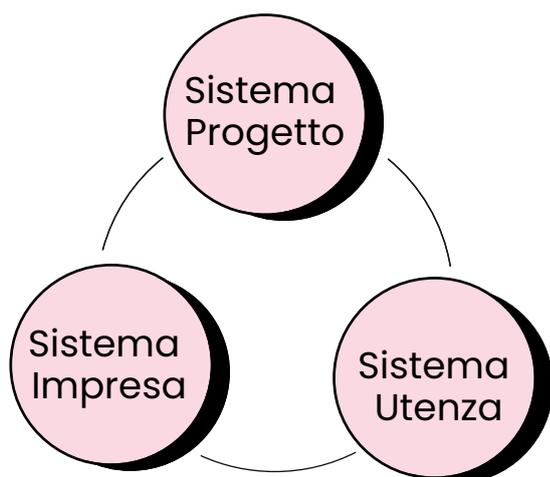
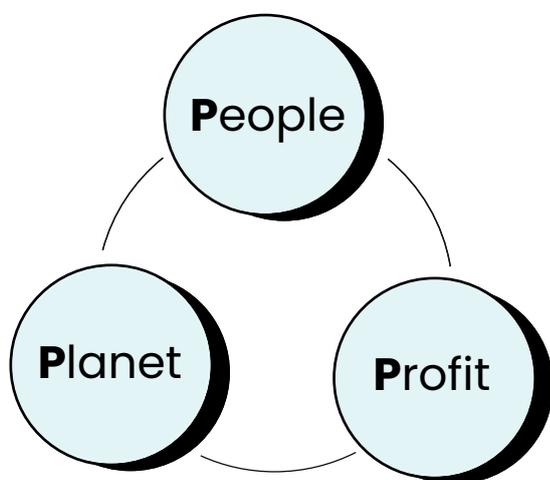
commistione vissuta in occasione del Workshop Palcoscenico.

Infine, sono esplicitati gli outcome attesi e gli output che renderebbero concretizzabile il potenziamento delle competenze socio-emozionali sfruttando il teatro all'interno della formazione di un designer.

design

*attività di design
formazione del designer*

Il presente capitolo intende offrire una descrizione del design inteso come attività e professione e della formazione che caratterizza il percorso di uno studente o studentessa al Politecnico di Torino nel corso di laurea in Design e Comunicazione, così da evidenziare le conoscenze, le competenze e attitudini che gli possono essere attribuite.



Attività di design

Definendo l'attività di design, potremmo descriverla come una progettazione che risponde ad un'esigenza umana, esplicita o latente, attraverso un artefatto o un servizio. Quest'ultimo è definito da una funzione, a cui segue una forma portatrice di valore aggiunto; l'intero processo mette l'uomo al centro del progetto.

Un'attività di design è anche l'insieme degli obiettivi, delle competenze e delle pratiche condivise dai diversi attori che concorrono al processo di traduzione di un progetto in un prodotto o servizio. Secondo questa concezione, il design deve essere inteso come attività capace di apportare valore sul piano culturale ed economico e risorsa strategica per lo sviluppo del territorio.

Esso coinvolge, in un processo che richiede un continuo dialogo tra le parti per raggiungere un equilibrio, il sistema progetto, che comprende le caratteristiche e la metodologia necessarie a descrivere lo sviluppo e i risultati dell'attività progettuale, il sistema impresa, ovvero l'insieme dei bisogni esplicitati e delle risorse messe a disposizione rispetto alla produzione industriale, e il sistema utente, con il quale si fa riferimento a tutti i beneficiari del progetto.

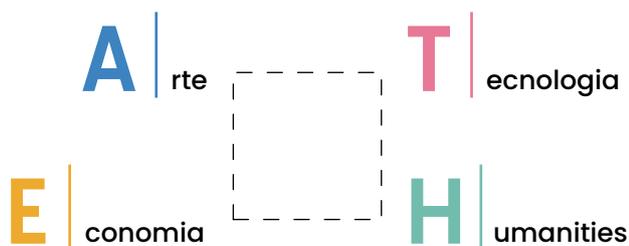
L'attività progettuale necessita inoltre di essere attenzionata perché generi un impatto positivo rispetto alla qualità

della vita delle persone, all'economia e all'ambiente, promuovendo atteggiamenti sostenibili ed eco-compatibili. L'attività di design mira inoltre a distinguersi per il suo carattere innovativo. Possiamo in tal caso parlare di innovazione sociale, tecnologica, produttiva o espressiva.

La progettazione è oggetto di continui cambiamenti e implementazioni rispetto alle prassi progettuali e produttive, per cui al design è richiesta una flessibilità sempre maggiore nell'allargare i propri significati e sapersi trasformare da prodotto a servizio; per questo motivo, alla definizione che descrive il design come una triade progetto/processo/prodotto, risulta necessario affiancare il design come attività¹.

Mediatore tra saperi

Il designer è un professionista di una disciplina che si contraddistingue per la propria capacità di mediare tra saperi e bisogni, insediandosi nell'intersezione tra quattro sistemi di conoscenze tra loro tradizionalmente difficilmente dialoganti:



la sfera dell'arte e dell'espressione, la tecnologia e l'ingegneria, l'economia e il mondo del profit, e le humanities, attribuendo, ad esempio, particolare rilevanza agli aspetti antropologici e sociologici².

Avere la capacità di destreggiarsi tra le differenti discipline è necessario per un progettista per riuscire a risolvere i problemi comprendendo appieno la natura dei fenomeni che li causano, avendo una visione olistica eppure sempre calata nel contesto per sviluppare soluzioni non precostituite e innovative. L'approccio che ne consegue ha la potenzialità di essere generatore di visioni attuali e trasversali, che richiedono di essere sviluppate ed elaborate in collaborazione con altri saperi.

“La complessità, nell'ambito dell'agire umano, è molto maggiore oggi che in passato e tende ad accrescersi rapidamente: il che implica, nel fatto progettuale, l'esigenza di una più larga partecipazione di competenze disciplinari per riuscire a dominare strutture sempre maggiormente articolate ed estese (...) Nel concerto progettuale il progettista non è più, dunque, l'ideatore isolato di nuove realtà, ma gruppo di competenze diverse, agenti con perfetto sinergismo e in modo integrato sin dall'inizio per conseguire risultati capaci di dilatarsi nel tempo.”

(Ciribini, G., (1984). *Tecnologia e progetto. Argomenti di cultura tecnologica della progettazione*. Celid, Torino, cit., p. 127).

¹ De Giorgi, C., Germak, C., (2008). *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*. Allemandi & C, Torino.

² Celaschi, F., (2008). *Design come mediatore tra bisogni*. Allemandi & C, Torino.

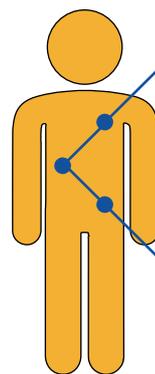
Uomo al centro del progetto

A partire dagli anni '70 inizia a delinearsi una nuova definizione di design socialmente impegnato e orientato all'uomo. Pioniere in questo campo è Victor Papanek (1971), che per primo si soffermò su che tipo di etica, politica e morale il progettista supporti nel momento in cui progetta, riconoscendo un impatto sociale al design come disciplina. Egli criticava aspramente un approccio progettuale (*misdesign*) che non tenga conto dei bisogni reali delle persone e delle proprie ricadute pratiche sulla società, suggerendo un design auto-prodotto e auto-costruito come soluzione concreta all'accessibilità e all'inclusione³.

A partire da questo social turn, il design si complessifica, arricchendosi di processi partecipativi, basati sul coinvolgimento in fase progettuale degli attori che usufruiranno del bene/servizio per riprogettare ascoltando le loro esigenze e massimizzare l'efficacia, e orientandosi su una via sempre più interdisciplinare, cercando nuovi alleati nelle professioni legate alla salute, all'educazione e al lavoro sociale⁴.

Porre la persona al centro del processo progettuale è ormai un elemento chiave e paradigmatico nel dibattito e nelle pratiche mondiali relative al design. Risulta perciò evidente e non trascurabile l'impatto che è in grado di avere sulle nostre vite, in quanto motore e acceleratore di cambiamenti socio-culturali⁵.

La progettazione si rivolge quindi anche alla coesione sociale, con l'obiettivo di promuovere un design non discriminante e capace di ottenere un empowerment che renda attori del progetto i soggetti a cui è rivolto. Progettare una ricaduta su una dimensione di collettività significa riconoscere al design un ruolo fondamentale nelle dinamiche di promozione, trasformazione, accesso e cambiamento che portano a una transizione e a un impatto, agendo su prodotti, servizi, processi, politiche e sistemi.



Il **design** è **sociale** perchè riguarda il modo in cui le **persone** si **relazionano** tra loro ed implica un costante **rapporto** con l'**alterità**.

Favorire la **condivisibilità** e l'**accessibilità**, progettando per l'**inclusione** e la **coesione**.

³ Papanek, V., & Fuller, R. B. (1971). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. Pantheon Book, New York.

⁴ Margolin, V. & Margolin, S., (2002). *A Social Model of Design: Issues of Practice and Research*. *Design Issues*, 18(4), 22-30.

⁵ Roasted, J., Lau, T., Hogenhaven, C., Johansen, P., (2007). *Concept Design: How to Solve Complex Challenges of Our Time*. Fora.

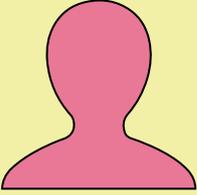
Formazione di un designer

Se un designer contemporaneo è il risultato dei saperi attraverso i quali viene formato, occorre prestare particolare attenzione alla varietà e all'organizzazione dei contributi che caratterizzano il suo percorso formativo. L'analisi si propone inoltre di mettere in luce aree dell'istruzione di un designer in cui il confronto con l'alterità e con la sfera emozionale sono già rilevanti, per argomentare l'opportunità di andare ancora più in profondità e potenziare le conoscenze degli studenti e dei futuri professionisti in ambito socio-emozionale.

Analisi del target

I beneficiari diretti presi in considerazione nella presente ricerca e della progettazione sperimentale che ne segue sono giovani adulti di un'età tendenzialmente compresa tra i 18 e i 25 anni.

In quanto futuri professionisti di una disciplina spiccatamente ibrida e creativa, saranno caratterizzati da una curiosità esplorativa, da una spinta innovativa e non convenzionale, dalla capacità di esercitare un proprio pensiero critico. Inoltre, essendo la progettualità quasi totalmente collaborativa nei modi e nei mezzi, dovranno dimostrare di essere capaci di ascoltare e di osservare, e allo stesso tempo di saper comunicare efficacemente le proprie idee, essendo costantemente disposti a mettere in discussione la propria postura e la propria prospettiva; in sintesi, sarà richiesto loro di padroneggiare competenze relazionali e sociali.



ETÀ: 18-25 anni

SEGNI PARTICOLARI:

- curiosità
- capacità di **ascolto** e **osservazione**
- **spinta** innovativa e **creativa**
- **competenze relazionali**
- **problem solving**
- adattabilità e **flessibilità**
- **capacità comunicative**
- pensiero critico

“Se non siete curiosi, lasciate perdere. Se non vi interessano gli altri, ciò che fanno e come agiscono, allora quello del designer non è un mestiere per voi.”

(Cavaglia, G., (2006). *di... Achille Castiglioni*. Corraini, Mantova, cit., p. 59).

“L'industria, la società, la scuola hanno bisogno di menti prima critiche, quindi assertive, poi propositive, mai ossequiose né accondiscendenti; è necessario predisporre al dubbio, alla discussione dello status quo, all'esplorazione del possibile.”

(De Giorgi, C., C., Germak, C., (2008). C., (2008). *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*. Allemandi & C., Torino, cit., p. 56)

POLITO DAD (Dipartimento di Architettura e Design)

Corso di Studi in Design

• **Laurea in Design e Comunicazione** < Product Design
Graphic Design

• Laurea Magistrale in Design Sistemico

L'obiettivo principale nell'insegnamento della metodologia progettuale ai futuri designer è riuscire a mettere in relazione e calibrare opportunamente le connessioni tra funzione, suggestione, innovazione e adattamento al contesto. Questi rappresentano infatti una serie di requisiti indispensabili per una buona progettazione, consolidabili solo grazie a una metodologia strutturata, che deve perciò essere trasmessa agli studenti e successivamente condivisa e fatta propria da ciascuno di loro¹.

L'offerta formativa del corso di laurea in Design e Comunicazione⁶ si compone di diversi contributi pluridisciplinari, delineando un percorso che rispecchia l'intersezione tra saperi già messa in evidenza rispetto alla professione del designer.

I corsi erogati sono bilanciati fra contributi di carattere più teorico e progetti in cui gli studenti possono mettere in pratica le competenze acquisite. Le proposte progettuali sono prevalentemente affrontate in gruppo,

PIANO DI STUDI Laurea in Design e Comunicazione



incoraggiando un equilibrio fra attitudini e prospettive.

La flessibilità che lo studente acquisisce grazie alle differenti sfide che gli sono presentate nell'arco del percorso formativo diventa uno strumento fondamentale per gestire la complessità e la diversità dei progetti negli ambiti di lavoro con cui si confronterà come professionista.

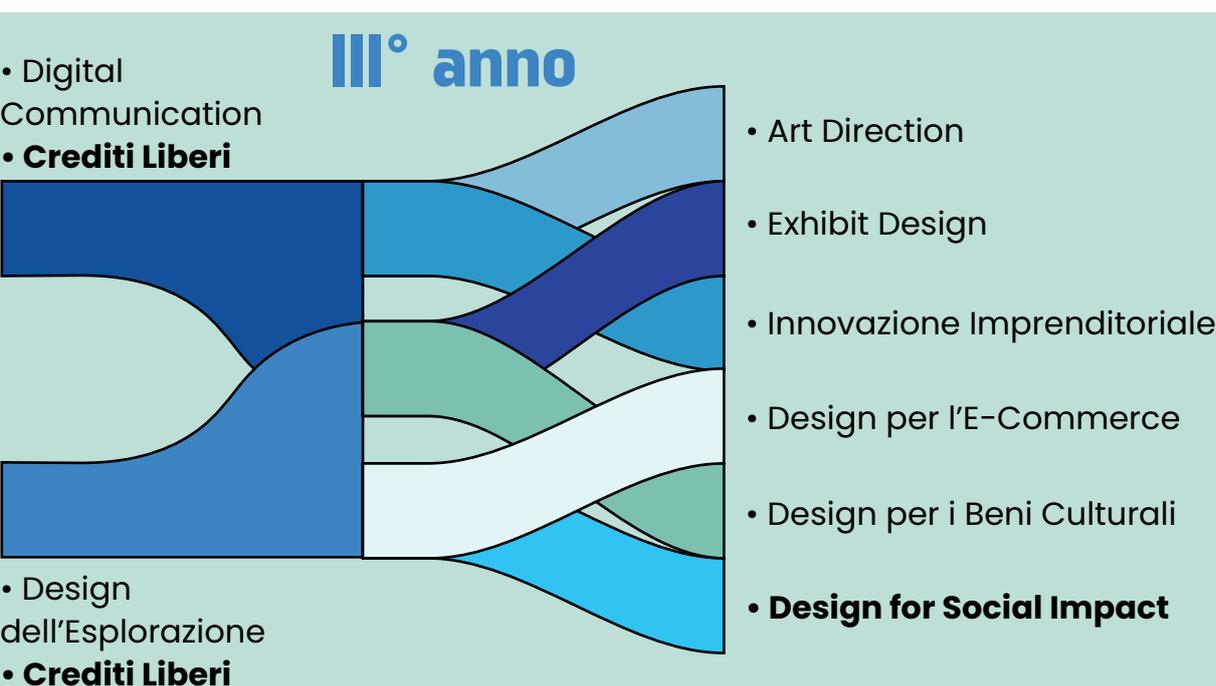
Ogni anno accademico si compone di blocchi tematici interdisciplinari, che concorrono allo sviluppo progressivo e consequenziale delle conoscenze e delle competenze degli studenti, sia sul piano teorico che rispetto alla metodologia progettuale.

La necessità di ascolto e osservazione dell'altro, inteso come utenza, viene esplicitata fin dal principio del percorso formativo, in quanto caratteristica

fondamentale di una corretta attività progettuale.

Successivamente, nell'ambito del laboratorio di Design di Scenario erogato al II° A.A., gli studenti e le studentesse sono tenuti a frequentare due corsi decisamente rilevanti rispetto all'ampliamento dei loro orizzonti in materia sociale ed emozionale: il corso di Antropologia e il corso di Ergonomia Cognitiva applicati al Design. Contestualmente a questi contributi, gli studenti apprendono la rilevanza della postura che adottano e della consapevolezza sociale che esercitano nella loro attività di designer e della componente psicologica rispetto alla progettazione. Questo tipo di nozioni rimangono tuttavia principalmente su un piano teorico e poco relazionati alla reale e quotidiana esperienza dell'individuo: potrebbe perciò risultare

6 Politecnico di Torino. https://didattica.polito.it/pls/portal30/sviluppo.offerta_formativa_2019.vis?p_coorte=2025&p_sdu=81&p_cds=6. Accessed 07-08-2024.



proficuo avvalersi di questa base per approfondire ulteriormente i temi trattati, e in particolare farne esperienza diretta rispetto alle difficoltà e potenzialità vissute collettivamente, ad esempio nel gestire efficacemente le relazioni all'interno dei gruppi di lavoro o nella capacità di motivarsi e riconoscere sia i propri punti di forza che quelli altrui.

Al II° e al III° A.A., inoltre, ciascuno studente ha la possibilità di decidere individualmente come ottenere 12 CFU di attività formative a scelta: la volontarietà di questa operazione è importante in primo luogo perché pone gli studenti in una condizione in cui sono tenuti a interrogarsi rispetto a quali siano per loro gli ambiti di maggiore interesse, e di conseguenza è probabile che saranno più propensi a seguire attivamente un corso che hanno potuto scegliere.

Alla fine del III° A.A. gli studenti e le studentesse si trovano nuovamente a scegliere, in questo caso tra sei laboratori tematici conclusivi del loro percorso triennale. Uno dei laboratori offerti è Design for Social Impact: in questo contesto, gli studenti che abbiano deciso di frequentarlo si troveranno nuovamente ad affrontare il contatto con l'alterità, e in particolare con la diversità, la fragilità e le categorie marginalizzate e all'impatto che vi si può produrre tramite un'attenta attività di (co-)progettazione.

Progettazione ed esplorazione

Progetto

/pro·gèt·to/ Dal latino *proiectus* (*pro*, avanti + *iacio*, gettare)

La parola progetto deriva dal latino *proiectus*, che letteralmente significa *gettato avanti*: il progetto è quindi una proiezione in avanti della propria visione di futuro.

Giuseppe Ciribini, docente al Politecnico di Torino tra il 1963 e il 1988, lo definisce in questo modo:

“Lo studio delle possibilità di attuazione di un'idea, mossa da date motivazioni, per il raggiungimento di determinati risultati.”

(Ciribini, G., (1984). *Tecnologia e progetto. Argomenti di cultura tecnologica della progettazione*. Celid, Torino, cit., p. 12).

Il ruolo della progettazione, inoltre, dovrebbe essere quello di garantire l'equilibrio tra i quattro fattori di risultato: forma, funzione, significato e valore¹.

Affrontando il tema, in quanto designer dobbiamo essere sempre consapevoli del fatto che progettare è un procedimento soggettivo, in quanto basato su processi d'interpretazione e

rappresentazione dei dati soggettivi. Per questo motivo, al progettista è richiesta auto consapevolezza e autocritica nel riconoscere il proprio posizionamento, ovvero avere contezza della propria prospettiva rispetto alla società, dei propri schemi interpretativi, dei propri bias e pregiudizi, delle proprie cornici culturali e di come tutto ciò influisce sulla progettazione, riuscendo a tenere parallelamente in considerazione anche altri fattori determinanti, come le asimmetrie di potere e le diverse agency degli attori coinvolti in un progetto/processo. Questa attitudine permette al designer di agire in sistemi complessi.

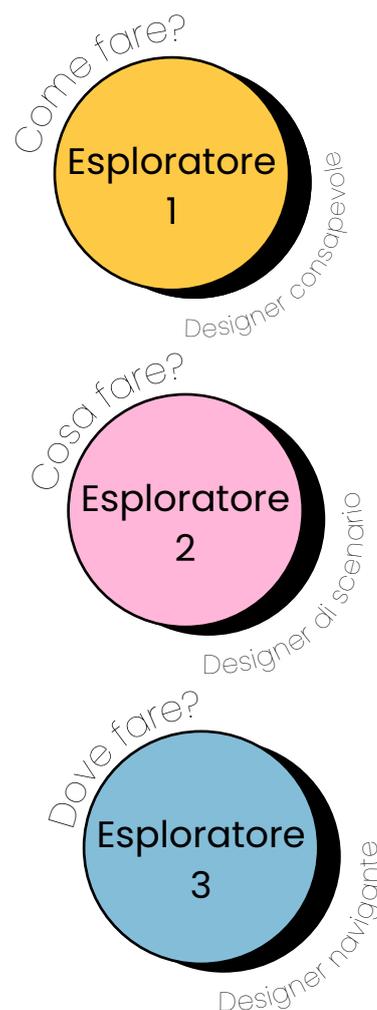
Porre la persona al centro del processo progettuale è ormai un elemento chiave e paradigmatico nel dibattito e nelle pratiche mondiali relative al design. Risulta perciò evidente e non trascurabile l'impatto che è in grado di avere sulle nostre vite, in quanto motore e acceleratore di cambiamenti socio-culturali⁵.

“Base comune al progetto è comunque l'esplorazione, cioè il tentare di raggiungere e di dare un'interpretazione a ciò che non si conosce.

[...]

La formazione di un progettista in grado di controllare e gestire le molteplici complessità del progetto con consapevolezza e sensibilità passa pertanto attraverso la sperimentazione successiva, negli anni di corso della laurea di primo livello, delle tre modalità di ricerca applicate: designer consapevole, designer di scenario, designer navigante.”

(De Giorgi, C., C., Germak, C., (2008). C., (2008). *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*. Allemandi & C, Torino, cit., pp. 55-56)



I 3 esploratori sono configurazioni possibili e alternative entro la stessa figura di progettista flessibile, capace di gestire molteplici gradi di complessità.

L'Esploratore 1, ovvero il designer *consapevole*, svolge la propria ricerca per arrivare a un prodotto, portatore di valore culturale aggiunto, che è la concretizzazione di un percorso progettuale che segue una metodologia prestazionale e deduttiva, ovvero che considera come parametri di valutazione le esigenze, i requisiti e le prestazioni richieste e offerte.

Il designer *consapevole* progetta rispetto a una committenza che esprime una richiesta specifica, e ha dunque una tematica specifica su cui lavorare. La domanda che lo guida è *come fare?*

L'Esploratore 2, ovvero il designer *di scenario*, progetta gestendo una complessità maggiore, gestendo progetti di più ampio respiro in cui la ricerca diventa collettiva e condivisa tra diversi attori. Il designer di scenario si trova perciò a collaborare con competenze altre (aziendali, territoriali, specialistiche...).

Il cuore della sua ricerca risiede nella definizione di uno scenario, costituito da valori contestuali in grado di descrivere e caratterizzare l'ambito di indagine: valori sociali, culturali, etici, biologici o tecnologici. Questa raccolta di dati e riferimenti è utile alla definizione di un panorama che comprende le caratteristiche delle tipologie di utenza finale a cui si rivolge il progetto, e talvolta può condurre a intuizioni inattese che

arricchiscono o deviano rispetto al brief iniziale, producendo un contro-brief.

L'obiettivo del designer *di scenario* è definire nuove tipologie di prodotti/sistemi/servizi per implementare un'innovazione dalle ampie ricadute, e progetta sulla base di una committenza e di un ambito allargato produttivo o culturale. La domanda che lo guida è *cosa fare?*

La ricerca dell'Esploratore 3, ovvero il designer *navigante*, è il più ampia possibile: egli indaga nuovi ambiti con l'obiettivo di estendere gli orizzonti dell'innovazione con la sua attività progettuale. Si avvale, ancor più dell'Esploratore 2, di connessioni complesse e multidisciplinari, determinato a spendersi per trasformare un'intuizione in pratica. Padroneggia e sfrutta a proprio vantaggio l'interazione tra i saperi, contribuendovi con la propria esperienza e mostrando la capacità di rimanere sempre in costante e consapevole dialogo con il contesto specifico.

È una figura propositiva e innovatrice, il cui lavoro non è guidato da una committenza, ma è identificato da un meta-ambito dai grandi orizzonti, seguendo un approccio che presenta come principale punto di forza l'opportunità di mettere in luce aree progettuali inesplorate. La domanda che lo guida è *dove fare?*¹

Muovendosi attraverso livelli di complessità diversi, le figure degli *Esploratori 1, 2 e 3* si trovano ad affrontare il confronto con l'altro da sé,

confronto a cui il designer è chiamato a prendere parte con differenti ruoli in ogni attività progettuale.

Cooperative Learning & Learning by doing

Cooperative Learning

/apprendimento cooperativo/

- **Apprendimento** tramite lo svolgimento di **attività in gruppo** in cui ci sia una **condivisione** di **obiettivi**, risorse, ruoli e **carico di lavoro**, al fine di garantire una **partecipazione paritaria** e sviluppare la **responsabilità individuale**.

Il percorso educativo del corso di laurea triennale si caratterizza per una forte componente collaborativa: tutti i blocchi tematici erogati prevedono la presenza di almeno una proposta progettuale da affrontare ed elaborare in gruppo. Ricevendo questo stimolo, gli studenti lavorano insieme per comprendere e padroneggiare i contenuti, risolvere problemi e raggiungere obiettivi, sviluppando al contempo competenze sociali e comunicative e imparando a integrare feedback diversi.

“È difficile scindere la creazione individuale dal risultato collettivo. Ogni scelta presuppone un confronto critico con un a-priori che fa riferimento a sua volta ad altri soggetti «creatori», presuppone delle capacità (alcune innate, altre sviluppabili) e delle competenze personali che sono il frutto della formazione, scolastica e professionale, e dell’interazione sociale. Si invertono i ruoli, si annullano le differenze, si nega la routine, si agisce per continue sintesi più che per antitesi: il risultato atteso è la complessità che le molteplici visioni danno su un argomento, a prescindere dalla qualità di ciascuna ma nella consapevolezza della «reazione a catena» che ogni contributo fa nascere rispetto a uno precedente.”

(De Giorgi, C., C., Germak, C., (2008). C., (2008). *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*. Allemandi & C, Torino, cit., p. 66)

Learning by Doing

/imparare facendo/

- **Approccio educativo** che enfatizza l'acquisizione di **conoscenze** e **competenze** attraverso l'**esperienza pratica** e l'**applicazione diretta**. L'**errore** viene valorizzato in quanto **possibilità** di **apprendimento**.

Un altro aspetto che viene valorizzato tramite l'impostazione didattica è la possibilità di *imparare facendo*: le conoscenze e le competenze trasmesse sul piano teorico cercano sempre un riscontro parallelo di tipo pratico, per permettere agli studenti di consolidare quanto appreso tramite un'applicazione diretta. L'errore non viene stigmatizzato, ma legittimato in quanto possibilità di apprendimento.

Sintesi di spunti strumentali

Offrire **nuove soluzioni** usando il **design** come strumento di **possibilità** per mettere in luce aree di progettazione ancora non esplorate.

Tema dell'**intangibilità**: **design** non **di qualcosa** ma **per qualcosa**, usare la creatività per supportare il **cambiamento**.

Equilibrare una **tensione esplorativa** verso l'**esterno** con altrettanta verso l'**interno**, per avere maggiore **consapevolezza** e **focalizzare** i **propri intenti** nell'attività progettuale.

Gestire le molteplici **complessità** del progetto con **consapevolezza** e **sensibilità**.
Elevare l'**individuo** nel riconoscimento delle proprie **potenzialità**, lavorando sulle **relazioni** per aiutare gli studenti a costruire **gruppi di lavoro** equilibrati ed efficaci.

Iniziando a osservare alcune opportunità di dialogo tra il design, le competenze socio-emozionali e il teatro (approfondite dettagliatamente più avanti nello sviluppo della presente tesi di laurea), questo paragrafo conclusivo della descrizione e contestualizzazione dell'attività e della formazione di un designer intende evidenziare sinteticamente alcuni spunti strumentali notabili a un primo tentativo di associazioni.

Come prima osservazione, sfruttando il carattere esplorativo del design, lo si potrebbe sfruttare come strumento di possibilità per mettere in luce aree di progettazione inattese

e caratterizzate da una commistione con le arti drammaturgiche.

Inoltre, il design contemporaneo si propone di progettare non *qualcosa*, ma *per qualcosa*, usando la creatività per supportare il cambiamento. Approfondendo grazie a innovativi strumenti di tipo socio-emozionale il focus sullo stile di vita dell'utente finale e sui suoi bisogni, si potrebbe mirare ad avere una progettazione empatica e capace di comprendere più approfonditamente le esigenze dei diversi attori e beneficiari.

“Il design industriale non ha a che fare con il come sono le cose ma con il come dovrebbero essere, ha a che fare con la possibilità. Progetta chiunque elabori linee d'azione con l'obiettivo di cambiare situazioni esistenti in situazioni preferibili.”

(Simon, H., (1968). *The Science of Artificial*. The MIT Press, Londra.)

Analizzando i 3 Esploratori che caratterizzano la crescente complessità dell'attività progettuale, una possibilità potrebbe essere quella di sfruttare strumenti innovativi per sviluppare le competenze che rendano un designer capace di equilibrare la tensione esplorativa verso l'esterno che caratterizza il suo percorso formativo con un'esplorazione di carattere più introspettivo, per avere maggiore consapevolezza e focalizzare i propri intenti nell'attività progettuale.

Rispetto poi alla peculiare formazione

caratterizzata dal cooperative learning che sperimenta un designer, sarebbe virtuoso elaborare delle strategie che stimolino una valorizzazione dell'individuo nel riconoscimento delle proprie potenzialità, lavorando sulle relazioni per aiutare gli studenti a costruire gruppi di lavoro equilibrati ed efficaci.

“Per progetti ideali intendo una progettualità che tenda a generare un miglioramento nella qualità di vita delle persone a livello sociale, economico e ambientale. Ottimizzare i luoghi in cui lavorare insieme, significa oggi anche trovare una via per ottimizzare la produzione contemporanea e per legittimare i nuovi nuclei sociali.”

(Cibic, A., (2010). *Rethinking Happiness. Fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te. Nuove realtà per nuovi modi di vivere*. Corraini Edizioni, Milano, cit., p. 8)

“Le iniziative vincenti sono quelle che riescono a creare emozioni, valore simbolico, ricordi, qualità della vita.”

(De Giorgi, C., C., Germak, C., (2008). C., (2008). *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*. Allemandi & C, Torino, cit., p. 53)

competenze socio-emozionali

*l'emozione
la comunicazione non verbale
l'empatia
intelligenze socio-emozionali*

Nel presente capitolo sono analizzati il mondo dell'emozione e della relazione. Partendo da una definizione e classificazione delle emozioni, l'argomentazione prosegue evidenziando le componenti cerebrali ed evolutive legate allo sviluppo emozionale nell'essere umano, restituendo un quadro del *cervello emozionale* di un giovane adulto tra i 18 e i 25 anni.

Successivamente, viene affrontata la tematica della comunicazione non verbale, per dare rilevanza alla possibilità di esprimersi e di saper interpretare le emozioni e i bisogni altrui tramite il corpo.

L'empatia è poi descritta nelle sue componenti, per argomentare l'opportunità di allenarla e svilupparla in quanto competenza facilitatrice delle relazioni sul piano sia personale che lavorativo.

Infine, gli orizzonti dell'intelligenza matematico-linguistica, ovvero quella tradizionalmente valutata ed esercitata negli ambienti formativi, sono ampliati, sostenendo anche la rilevanza delle intelligenze emotiva e sociale nei suddetti contesti e nella vita di un individuo.

L'emozione

Emozione

/e·mo·zió·ne/ Dal latino *ex + motus*
(muovere da)

Le emozioni rappresentano un fattore caratterizzante dell'esperienza di vita dell'uomo sin dalla sua infanzia: i bambini anche molto piccoli sono in grado di rispondere in maniera consonante alle espressioni del volto della persona che hanno davanti, dimostrando di possedere la capacità di riconoscere le emozioni positive e negative dell'altro.

Possiamo considerare una serie di abilità connesse all'emozione, come l'autoconsapevolezza e la capacità di riconoscere la differenza tra sentimenti e azioni, riscontrando frequenti connessioni con le competenze interpersonali, in quanto le abilità emozionali ci permettono anche di decifrare i segnali sociali.

Essendo un elemento permeante ogni aspetto della nostra quotidianità, definire, classificare ed educare all'emozione risulta complesso: la sfera emozionale comprende infatti un intreccio di determinazioni biologiche, dinamiche familiari, politiche e culturali. Per rendere efficace un cambiamento migliorativo su tale panorama risulta quindi necessario un intervento sistemico che preveda combinazioni di risposte possibili, avendo constatato che le carenze emozionali provocano rischi e difficoltà nelle vite dei giovani adulti, e non solo⁷.

⁷ Goleman, D., (1997). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York.

Definizione e classificazioni

L'etimologia stessa della parola *emozione* rimanda a un cambiamento, a un movimento da un punto a un altro: un'emozione è un processo interiore suscitato da un evento-stimolo rilevante per l'individuo che comporta un impulso all'azione. Si compone di esperienze soggettive (sentimenti), cambiamenti fisiologici (risposte periferiche regolate dal sistema nervoso autonomo, reazioni ormonali ed elettrocorticali) e comportamenti espressivi (postura e movimenti del corpo, emissioni vocali)⁸.

L'emozione è quindi una condizione psicologica associata a stimoli interni o esterni che influenza il comportamento messo in atto. Quando proviamo un'emozione, oltre alla componente fisica, che corrisponde alla preparazione fisiologica dell'organismo per reagire a un evento, si attivano anche una componente cognitiva, che opera una valutazione dell'avvenimento che è all'origine dell'emozione provata e ne stima l'impatto rispetto ai nostri scopi, e una comportamentale, che in base alla positività o negatività dell'emozione comporta un avvicinamento o un allontanamento rispetto alla fonte scatenante⁹.

Rispetto alla classificazione delle emozioni, la ricerca è divisa tra diverse argomentazioni.

Le *teorie evoluzionistiche* sostengono che ci emozioniamo perché è scritto nei nostri geni, e il loro precursore, Charles Darwin (1872), è stato il primo a sostenere che le emozioni siano state necessarie per garantire la sopravvivenza dell'uomo. Le definisce pertanto come risposte adattative e innate che si manifestano ugualmente in tutte le culture, indipendentemente rispetto alle società e all'apprendimento¹⁰.

Partendo dagli studi di Darwin, Paul Ekman (1992), psicologo e ricercatore, osservò che le espressioni facciali legate a sei emozioni base o primarie, ovvero felicità, tristezza, rabbia, paura, disgusto e sorpresa, vengono riconosciute in ogni cultura del mondo, argomentandone l'universalità¹¹. Negli anni '60 iniziò a indagare la specificità delle emozioni rispetto alla cultura. Osservò una popolazione della Papua Nuova Guinea, i Fore, che viveva come coltivatori-raccoglitori, isolati rispetto alla società, e confrontando la rappresentazione associata dai Fore a un'emozione base, come la rabbia, con l'espressione facciale attribuitagli da un cittadino americano, scoprì che c'era una convalida: tutti riuscivano a riconoscere la stessa emozione. Replicò questo esperimento in civiltà sparse in cinque Paesi diversi (Cile, Argentina, Brasile, Giappone e Stati Uniti), constatando che le emozioni primarie

8 Enciclopedia Treccani; <https://www.treccani.it/enciclopedia/emozione/>. Accessed 22-07-2024.

9 D'Urso, V., Trentin, R., (1998). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza, Roma.

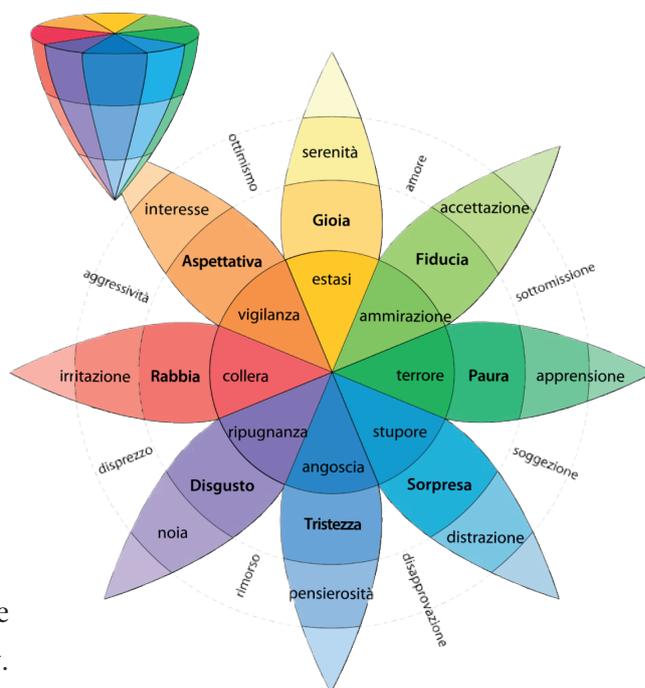
10 Darwin, C., (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray, Londra.

11 Ekman, P., (1992). *An Argument for the Basic Emotions*. University of California, San Francisco.

sono universali e rispetto a esse l'aspetto sociale non è primariamente influente¹². Confermando quanto sostenuto da Darwin, che considerava le espressioni delle emozioni universali e generate da pattern neurobiologici ereditari, Ekman fondò così la *teoria neuroculturale* delle emozioni.

Ampliando ulteriormente questo spettro, lo psicologo Robert Plutchik (1980) sviluppò la *teoria psicoevolutionistica* delle emozioni, sostenendo l'esistenza di otto emozioni primarie: gioia, fiducia, paura, sorpresa, tristezza, aspettativa, rabbia e disgusto. Tale gamma è visualizzabile tramite un modello noto come "*ruota delle emozioni di Plutchik*", in cui le emozioni sono suddivise per tipologia (le emozioni semplici si trovano nel secondo cerchio, mentre le restanti sono classificate come emozioni composte o secondarie), antagonismo (situandole in prossimità o in opposizione l'una all'altra a seconda del loro grado di somiglianza) e intensità (più l'emozione è vicina al nucleo, maggiore è la sua intensità)¹³.

La *teoria costruzionista* delle emozioni (Feldman Barrett, 2017) sostiene invece che emozionarsi sia un fatto culturale, in quanto prescinde dall'apprendimento di cui facciamo esperienza a livello sociale tramite la relazione con l'altro. Le emozioni non sarebbero perciò entità biologiche, ma costruzioni sociali determinate dal linguaggio e dalla struttura dei valori della società. Secondo questa concezione, viviamo emozioni rispetto a qualcosa che è culturalmente accettato perché lo vediamo negli altri e ne osserviamo una convalida, per cui riteniamo lecito provare e manifestare una data emozione in un dato contesto¹⁵.



La ruota delle emozioni di Plutchik¹⁴.

12 Ekman, P., Friesen, V., (2003). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions*. Malor Books, San Jose.

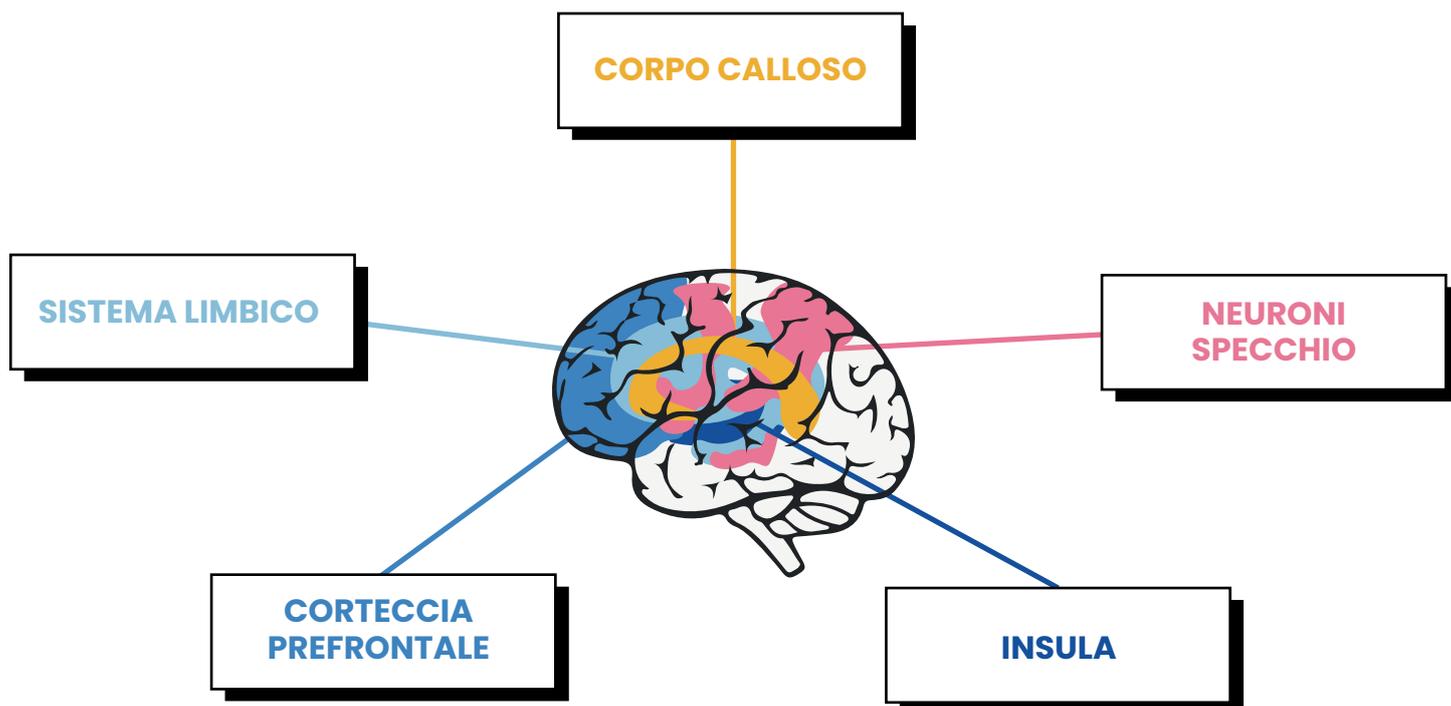
13 Kellerman, H., Plutchik, R., (1980). *Theories of Emotion*. Academic Press, New York.

14 Six Seconds. The Emotional Intelligence Network. <https://italia.6seconds.org/2020/10/la-ruota-delle-emozioni-di-plutchik/>. Accessed 23-07-2024.

15 Feldman Barrett, L., (2017). *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt, Boston.

Anche Paul Ekman (1975) osservò che l'essere umano vive o assume comportamenti rispetto a qualcosa che ritiene culturalmente accettato: le competenze sociali risultano perciò fondamentalmente regolate dalle cosiddette *norme di espressione*, che sono appunto prescrittive rispetto alle emozioni e ai comportamenti che manifestiamo per sentirci accettati e approvati dai nostri pari¹¹.

Il cervello emozionale



Durante l'adolescenza e la prima età adulta, il cervello subisce significativi cambiamenti strutturali e funzionali: poiché a una stabilità fisiologica corrisponde anche una maggiore stabilità emotiva, le trasformazioni vissute dagli individui tra i 18 e i 35 anni trovano un proprio riscontro anche sul piano emozionale¹⁶.

Il cervello umano presenta diversi centri deputati alla gestione dell'attività sociale ed emozionale, che prima del

raggiungimento dell'età adulta non sono ancora completamente stabilizzati.

Il sistema limbico, in particolare, è la parte del cervello coinvolta nelle emozioni, nella memoria e nel comportamento. Nelle persone più giovani tende a essere più attivo, per compensare le aree cerebrali che si stanno ancora sviluppando.

La corteccia prefrontale costituisce la porzione della corteccia cerebrale coinvolta nelle funzioni cognitive superiori, il cui sviluppo comporta una

¹⁶ Jensen, F. E., Nutt, A. E., (2015). *The Teenage Brain: A Neuroscientist's Survival Guide to Raising Adolescents and Young Adults*. Harper Collins, Boston.

maggiore efficacia nel modulare le risposte del sistema limbico, aumentando la stabilità emotiva e migliorando il controllo degli impulsi e i comportamenti sociali. Viene riconosciuta come l'area delle decisioni razionali.

I neuroni specchio sono unità funzionali del sistema nervoso altamente specializzate nel ricevere, elaborare e trasmettere le informazioni e sono fondamentali per l'apprendimento sociale ed empatico perchè permettono di imitare le azioni altrui, interpretare la comunicazione non verbale e condividere le emozioni dell'altro.

Il corpo calloso è una lamina interposta tra i due emisferi cerebrali, il cui processo di stabilizzazione si completa intorno ai 20-25 anni, influenzando pertanto l'equilibrio e la cooperazione tra l'emisfero destro e sinistro, fondamentale per la maggior parte delle attività cognitive complesse¹⁵.

L'insula è infine una regione cerebrale coinvolta nella consapevolezza emotiva, poiché in grado di creare elaborazioni emotive integrando le stimolazioni sensoriali e i processi decisionali¹⁷.

Il nostro cervello però non agisce mai per comparti stagni, ma ciascuna funzione interviene in modo congiunto con le altre: tutte le nostre esperienze cognitive ed emotive avvengono in modo sinergico. Talvolta alcune aree possono però essere prevalenti rispetto alle altre,

poiché quando un'area cerebrale è carente, come nel caso delle regioni che devono ancora completare la propria maturazione, le altre si sviluppano maggiormente in modo da compensarle.

Sul piano evolutivo, inoltre, molti centri cerebrali superiori si sono sviluppati a partire dal sistema limbico: il cervello emozionale ha perciò un ruolo fondamentale nell'architettura neurale. Ciò conferisce ai centri emozionali il potere di influenzare il funzionamento di tutte le altre aree del cervello, compresi i centri del pensiero. Questa struttura venne studiata dal medico e neuroscienziato Paul D. MacLean (1990), che fondò la teoria del cervello tripartito, secondo la quale il cervello umano si compone su tre strutture:

- il cervello rettiliano, porzione più antica e istintiva, sede delle funzioni primarie legate alla sopravvivenza;
- il cervello limbico, anche detto *paleomammaliano*, sviluppatosi come successivo step evolutivo, costituisce la parte più emotiva che ci ha consentito di adattarci nel mondo;
- la neocorteccia, nota anche come *cervello neo-mammaliano*, sede del pensiero razionale e astratto, della nostra coscienza, del linguaggio e della pianificazione, rappresenta la struttura più recente dal punto di vista evolutivo¹⁸.

La ricerca ha inoltre evidenziato l'esistenza di una condizione di massima

¹⁷ Menon, V., Uddin, L., (2010). *Saliency, Switching, Attention and Control: a Network Model of Insula Function*.

¹⁸ MacLean, P., (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Plenum, New York.

attivazione neurale ed emozionale con conseguente auto-gratificazione, definita dallo psicologo Mihaly Csikszentmihalyi (1975) *flusso*¹⁹. Nel flusso le emozioni sono incanalate, energizzate e in armonia rispetto al compito cui ci si sta dedicando. Riuscire a entrare nella condizione di flusso rappresenta la massima espressione dell'intelligenza emotiva e dell'efficienza cerebrale, in quanto rappresenta il picco di utilizzo delle proprie capacità emozionali per stimolare l'apprendimento e raggiungere elevati livelli di prestazione⁷.

La comunicazione non verbale

Charles Darwin constatò per primo un'**universalità** delle **espressioni facciali dell'emozione**.

Il **90%** di un **messaggio emotivo** viene comunicato attraverso **canali non verbali**.

Allenare le proprie **capacità di ascolto** e **osservazione** consente di interpretare la comunicazione verbale e non verbale dell'altro.

La comunicazione non verbale ricopre un ruolo fondamentale nella vita sociale di ciascun individuo: circa il 90% di un messaggio emotivo viene comunicato attraverso canali non verbali (un'informazione viene espressa per circa il 55% tramite il corpo e il 38% dalla voce²⁰). Raramente infatti le emozioni vengono verbalizzate, e molto più spesso sono espresse attraverso il tono di voce, i gesti, l'espressione del volto e segni simili. Nella maggior parte dei casi inoltre tali informazioni vengono recepite in modo inconscio, per cui imparando a interpretare i segnali del corpo è possibile attingere a un livello di conoscenza non consapevole.

Allenare le proprie capacità di ascolto e osservazione consente di leggere

correttamente la comunicazione verbale e non verbale dell'altro, potenziando quindi complessivamente le proprie competenze sociali ed emozionali: la ricerca ha evidenziato una correlazione tra efficacia nella lettura della comunicazione non verbale e una maggiore simpatia, estroversione, sensibilità e capacità di rapportarsi con l'altro sesso²¹.

Poiché le competenze inerenti alla comunicazione non verbale non vengono insegnate formalmente, lo sviluppo di tali abilità è influenzato in maniera preponderante dal contesto culturale e familiare di ciascun individuo, e dipende perciò quasi unicamente da processi di socializzazione informali²².

¹⁹ Csikszentmihalyi, M., (1975). *Play and Intrinsic Rewards*. *Journal of Humanistic Psychology*. 15, 3.

²⁰ Mehrabian, A., (1972). *Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes*. Wadsworth, Belmont.

²¹ Rosenthal, R., (1977). *The Pons Test: Measuring Sensitivity to Nonverbal Cues*. *Advances in Psychological Assessment*. P. McReynolds, Jossey-bass, San Francisco.

²² Halberstadt, A. (1983). *Family expressiveness styles and nonverbal communication skills*. *Journal of Nonverbal Behavior*. 8, pp.14-26.

L'empatia

Empatia

/em·pa·tì·a/ Dal greco *empathia* (sentire dentro)

Capacità di percepire le emozioni degli altri e immaginare ciò che qualcun altro potrebbe pensare o sentire.

In psicologia, e nel lessico comune, l'empatia è la capacità di comprendere lo stato d'animo e la situazione emotiva di un'altra persona in modo immediato²³.

L'empatia consiste nell'abilità di percepire le emozioni degli altri e immaginare ciò che qualcun altro potrebbe pensare o sentire. I meccanismi cognitivi implicati nei processi empatici si attivano a partire da una base innata che subisce un processo evolutivo, cominciando dalla capacità di comprendere emozioni e intenzioni condivise tra individui, fino a raggiungere una distinzione tra sé e gli altri. In origine, l'empatia è stata coinvolta nell'evoluzione dell'uomo per due ragioni: per garantire la sopravvivenza della specie, rendendo i genitori sensibili ai bisogni della prole, e per incoraggiare la cooperazione.

I **meccanismi cognitivi** implicati nei **processi empatici** si attivano a partire da una **base innata** che si **evolve**.



Interpretare l'**empatia** come una **competenza sviluppabile** nel tempo, derivante da attitudini acquisite ed esperienze vissute.

In virtù del suo carattere progressivo, dobbiamo interpretare l'empatia non unicamente come un tratto genetico, ma come una competenza sviluppabile nel tempo, derivante da attitudini acquisite ed esperienze vissute. La ricerca ha infatti provato l'esistenza di una base genetica per l'empatia, evidenziando però parallelamente la possibilità degli individui di migliorare, o, al contrario, ridurre, le loro naturali capacità empatiche²⁴.

“Pensiamo di ascoltare, ma molto raramente ascoltiamo con vera comprensione, vera empatia. Eppure, l'ascolto di questo tipo molto speciale, è una delle forze più potenti per il cambiamento che io conosca.”

(Rogers, C., (1980). *A Way of Being*. Houghton Mifflin, Boston. cit., p. 116)

²³ Enciclopedia Treccani. <https://www.treccani.it/vocabolario/empatia/>. Accessed 23-07-2024.

²⁴ de Waal, F., (2009). *The Age of Empathy: Nature's Lessons for a Kinder Society*. Profile Books Ltd, London.

Empatia affettiva ed empatia cognitiva

- **COMPONENTE AFFETTIVA:** sensazioni e **sentimenti** che otteniamo in **risposta** alle **emozioni altrui**.
- **COMPONENTE COGNITIVA:** capacità di **identificare** e **comprendere** le **emozioni altrui**.

La ricerca contemporanea differenzia l'empatia secondo due categorie: l'empatia affettiva e l'empatia cognitiva.

La componente affettiva definisce l'insieme di sentimenti e reazioni che si generano in risposta a un'emozione altrui, e può includere il rispecchiamento di ciò che quella persona sta provando. Coinvolge la capacità di lettura e interpretazione della comunicazione non verbale per identificare lo stato emotivo dell'altro e ottenere una risposta emotiva sulla base dell'espressione facciale, del linguaggio del corpo e della voce manifestate.

La componente cognitiva invece racchiude la capacità di intuire e identificare una situazione emotiva vissuta da un'altra persona. Corrisponde alla comprensione dell'esperienza dell'altro e necessita che l'informazione sia mantenuta nella mente e reinterpretata per giungere a una lettura dei dati ricevuti²⁵.

Intelligenze socio-emozionali

Fino agli inizi degli anni '80, la teoria principale adottata per definire l'intelligenza era quella formulata dallo psicologo Alfred Binet (1905), inventore del test di intelligenza per misurare il QI (quoziente d'intelligenza). Le domande e i compiti del test erano tuttavia progettati per valutare soltanto alcune capacità cognitive, in particolar modo la comprensione verbale e le abilità logiche. Binet sottolineò però il carattere flessibile e adattabile dell'intelligenza, argomentando che essa poteva essere

migliorata con l'istruzione e l'allenamento, e che perciò non doveva essere intesa come una qualità fissa, ma piuttosto come qualcosa di dinamico che poteva essere sviluppato²⁶.

Teorie successive, definite nei seguenti paragrafi, ampliarono questa concezione d'intelligenza, considerando nella sua definizione anche altri parametri, tra cui le risposte sul piano sociale ed emozionale.

²⁵ Gazzotti, M., (2023). *Due componenti dell'empatia: empatia cognitiva ed affettiva*.

²⁶ Binet, A., Théodore, S., (1905). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Armand Colin, Parigi.

Intelligenze multiple

Howard Gardner (1983), psicologo e ricercatore di Harvard, agli inizi degli anni '80 formulò la teoria delle intelligenze multiple: egli argomentò che l'intelligenza non è una capacità unica e monolitica, in concordanza rispetto a quanto precedentemente affermato da Binet (1905), ma piuttosto un insieme di abilità cognitive distinte e interdipendenti. Tuttavia, rispetto al suo predecessore, Gardner (1983) ampliò lo spettro di valutazione dell'intelligenza, identificando sette tipologie di intelligenze, tra cui, ai fini della presente ricerca, si evidenziano l'intelligenza interpersonale e quella intrapersonale. Di seguito sono brevemente elencate e descritte.

- **Intelligenza linguistica:** capacità di usare adeguatamente le parole, sia oralmente che nello scritto, e di padroneggiare la sintassi, la fonologia, la semantica e gli usi pratici del linguaggio.
- **Intelligenza logico-matematica:** capacità analitica di risolvere problemi complessi ed eseguire operazioni matematiche.
- **Intelligenza spaziale:** capacità di riconoscere e manipolare modelli nello spazio, sia di grandi (come nel caso dei piloti) che di piccole dimensioni (come per i designer o gli architetti).
- **Intelligenza corporeo-cinestetica:** capacità di usare il proprio corpo con

coordinazione per scopi espressivi oppure orientati a un obiettivo.

- **Intelligenza musicale:** capacità di riconoscere, creare e riprodurre una musica dimostrando sensibilità rispetto a ritmo, tono, timbro e melodia.
- **Intelligenza interpersonale:** capacità di comprendere gli altri e di conseguenza interagire efficacemente, dimostrando abilità nella lettura della comunicazione verbale e non verbale e nell'empatizzare. Gli individui intelligenti sul piano interpersonale riescono a comprendere le intenzioni, le motivazioni e i bisogni delle altre persone, lavorando efficacemente anche in gruppo.
- **Intelligenza intrapersonale:** capacità di essere autoconsapevoli rispetto alle proprie emozioni e motivazioni, riuscendo a regolare i propri pensieri (si definisce metacognizione la consapevolezza dei propri processi di pensiero) e stati d'animo (la consapevolezza delle proprie emozioni è definita metaemozione) e utilizzandoli per il raggiungimento di scopi specifici.

Per Gardner (1983), lo scopo dell'uomo è apprendere come utilizzare al meglio queste intelligenze per raggiungere un maggiore benessere individuale e in situazioni di gruppo.

La teoria delle intelligenze multiple ha avuto un grande impatto sull'educazione, portando alla creazione di metodologie di insegnamento in

grado di tenere conto delle diverse abilità e talenti mostrati dagli studenti e sviluppabili tramite il loro percorso formativo²⁷.

L'intelligenza emotiva

L'intelligenza emotiva è la capacità di essere consapevoli, di saper controllare ed esprimere le proprie emozioni e di gestire le relazioni interpersonali con giudizio ed empatia⁷.

I primi a definirla furono due psicologi specializzati nello sviluppo della personalità, Peter Salovey e John D. Mayer (1990). Ispirandosi alle teorie darwiniane, i due offrirono una prospettiva evoluzionistica dell'intelligenza emotiva, articolata su quattro dimensioni o abilità sviluppabili in senso crescente.

- Peter Salovey e John D. Mayer

psicologi specializzati in intelligenza emotiva e sviluppo della personalità



Capacità di risolvere problemi reali e **adattarsi** efficacemente all'**ambiente** circostante **sfruttando** le **emozioni**.

Per i due studiosi, l'intelligenza emotiva consiste nell'abilità mentale di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri, di distinguerle tra di loro e di usare tali informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni. La definiscono un'intelligenza effettiva, che si manifesta come competenza nello sfruttare le emozioni per migliorare la qualità del ragionamento, basata sulla capacità adattiva di usare le emozioni per risolvere i problemi e adattarsi efficacemente all'ambiente. Le quattro componenti da loro individuate sono:

- la percezione, la valutazione e l'espressione delle emozioni, ovvero la capacità di riconoscere le emozioni, comunicarle adeguatamente e identificare le emozioni altrui;

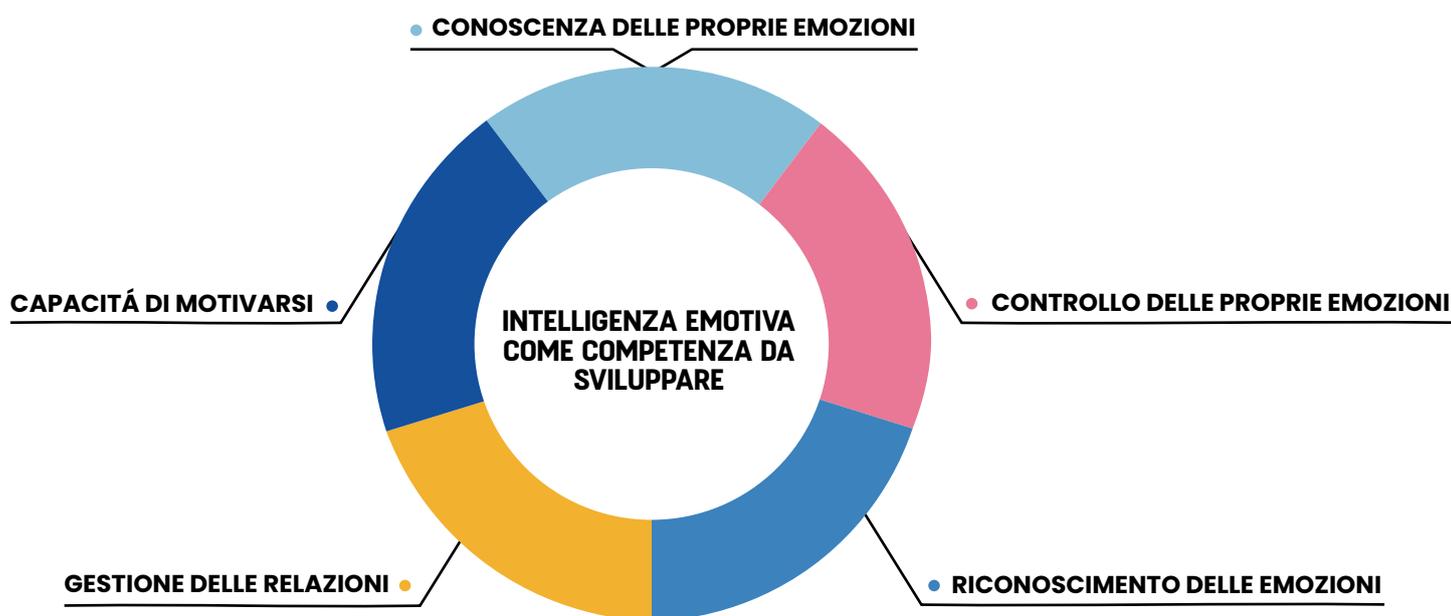
²⁷ Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

- l'emozione come facilitatrice del pensiero, intesa come l'abilità di sfruttare le emozioni per processare le informazioni, risolvere i problemi e assumere decisioni;
- la comprensione e l'analisi delle emozioni, cioè la capacità di essere consapevoli delle proprie emozioni e della loro differente complessità ed evoluzione nel tempo;
- la regolazione delle emozioni, ovvero la capacità di gestire le proprie emozioni e quelle degli altri in base al contesto e alle necessità²⁸.

Partendo dalle loro ricerche, Daniel Goleman (1997), psicologo e ricercatore di Harvard, approfondì il concetto di intelligenza emotiva, considerandola come una competenza di base che ciascun individuo deve possedere e allenare.

• Daniel Goleman

psicologo specializzato in sviluppo della personalità e ricercatore di Harvard



Insieme di **competenze personali** e **sociali** che determinano l'**impatto positivo** di un individuo rispetto alla sua **vita** e sugli **altri**.

Secondo la sua teoria, l'intelligenza emotiva si sviluppa lungo cinque abilità:

- la conoscenza delle proprie emozioni, intesa come autoconsapevolezza e capacità di riconoscere un'emozione quando si genera;
- la capacità di controllare le emozioni, riuscendo ad adattare i diversi stati emozionali alle varie situazioni;

28 Salovey, P., Mayer, J., D., (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.

- la capacità di motivarsi, ovvero l'abilità di esercitare il controllo sulla propria vita emotiva mettendola al servizio degli obiettivi;
- il riconoscimento delle emozioni altrui, avendo la capacità di provare empatia, comprendendo i segnali sociali che rivelano i bisogni e i desideri degli altri;
- la gestione delle relazioni, grazie all'abilità di relazionarsi adeguatamente con gli altri.

Le abilità descritte rappresentano un insieme di competenze personali e sociali, e la loro combinazione concorre a determinare l'impatto che una persona ha sugli altri⁷.

Definendo con maggiore dettaglio le competenze correlate ai cinque punti cardine dell'intelligenza emotiva rispetto ai dati raccolti osservando corsi di alfabetizzazione emozionale nelle scuole americane²⁹, Goleman (1997) le scompone ulteriormente nelle seguenti famiglie di benefici attesi:

“Autoconsapevolezza emozionale

- * Migliore capacità di riconoscere e denominare le nostre emozioni
- * Migliore capacità di comprendere le cause dei sentimenti
- * Capacità di riconoscere la differenza tra sentimenti e azioni

Controllo delle emozioni

- * Migliore sopportazione della frustrazione e controllo della collera
- * Minor frequenza di umiliazioni verbali, scontri e disturbi in classe
- * Migliore capacità di esprimere adeguatamente la collera, senza combattere
- * Minor numero di sospensioni ed espulsioni
- * Condotta meno aggressiva o autodistruttiva
- * Sentimenti più positivi sul proprio io, sulla scuola e sulla famiglia
- * Migliore capacità di affrontare lo stress
- * Minor solitudine e ansia nei rapporti sociali

Indirizzare le emozioni in senso produttivo

- * Maggior senso di responsabilità
- * Maggiore capacità di concentrarsi sul compito che si ha di fronte e di fare attenzione
- * Minor impulsività, maggiore autocontrollo
- * Migliori risultati nelle prove scolastiche

Empatia: leggere le emozioni

- * Migliore capacità di assumere il punto di vista altrui
- * Maggiore empatia e sensibilità verso i sentimenti altrui
- * Migliore capacità di ascoltare gli altri

Gestire i rapporti

- * Migliore capacità di analizzare e comprendere i rapporti
- * Migliore capacità di risolvere i conflitti e negoziare i contrasti
- * Migliore capacità di risolvere i problemi nei rapporti
- * Maggior sicurezza di sé e capacità di comunicare

29 Weisberg, R., P., Elias, M., J., (1992). *Promoting Positive Social Development and Health Practice in Young Urban Adolescents. Social Decision Making in the Middle School*. Aspen Publishers, Gaithersburg.

- * Maggior simpatia e socievolezza; comportamento più amichevole con i coetanei e miglior legame reciproco
- * Maggior interesse da parte dei coetanei
- * Maggior interesse e premura verso gli altri
- * Minor individualismo e maggiore disposizione alla collaborazione in gruppo
- * Maggior spirito di condivisione, di collaborazione e di disponibilità a rendersi utili agli altri
- * Maggior democrazia nel trattare con gli altri”

(Goleman, D., (1997). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York. cit., pp. 453-454)

Sintesi di spunti strumentali

Sviluppo di **abilità emozionali, cognitive e comportamentali**:

- **COMUNICAZIONE**
- **ASCOLTO (AUTO)CRITICO**
- **DINAMICHE DI GRUPPO**
- **RISOLUZIONE DEI CONFLITTI**

Studi della Kansas University dimostrano che i **risultati accademici** degli **studenti universitari** sono legati più alle loro doti nella **sfera emotiva** rispetto al loro **QI**.

In conclusione, avendo argomentato la rilevanza dell'emozione nel definire la qualità della vita dell'uomo, ricoprendo un ruolo anche nella capacità di adottare un pensiero analitico e risolvere problemi complessi, possiamo affermare che al fine di accompagnare lo sviluppo della persona e per riscontrare dei benefici anche sul piano professionale non bisognerebbe trascurare le competenze socio-emozionali.

Sintetizzando, l'allenamento delle suddette competenze è riscontrabile nello sviluppo di abilità emozionali, cognitive e comportamentali che vengono quotidianamente richieste a un designer, nell'arco del suo percorso formativo e successivamente nell'esercizio della

sua professione, quali:

- la capacità di comunicare le proprie emozioni e il proprio punto di vista con efficacia; saper ascoltare e saper domandare.
- La capacità di mettere in campo un ascolto (auto)critico, per comprendere prospettive diverse dalla propria e costruire la fiducia nelle relazioni.
- Saper affrontare lealmente i propri pari e i propri superiori, avendo la capacità di affrontare eventuali situazioni di crisi e risolvere i conflitti.
- Leggere e interpretare i segnali sociali, riconoscendo le influenze collettive sul comportamento e avendo consapevolezza del proprio posizionamento nella prospettiva più ampia della comunità.

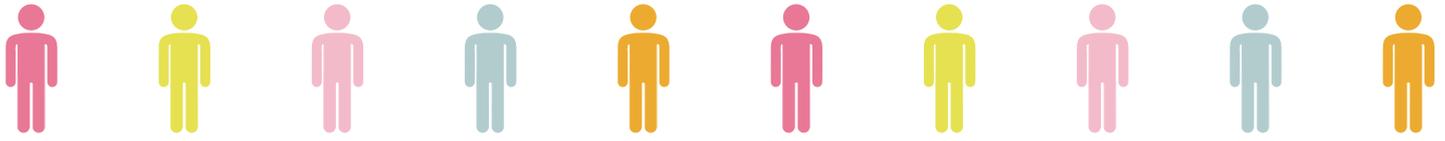
Focalizzandoci sugli aspetti formativi inoltre, C.R. Snyder (1991), psicologo e ricercatore della Kansas University, ha dimostrato che i risultati accademici degli studenti universitari sono legati più alle loro doti nella sfera emotiva rispetto al loro QI:

“Gli studenti più inclini alla speranza si prefiggono obiettivi più ambiziosi e sanno quanto devono impegnarsi per raggiungerli. Quando si confrontano i risultati accademici di studenti con doti intellettuali equivalenti, ciò che li distingue è proprio la speranza.”

(Snyder, C., R., (24 dicembre 1991). Intervista sul "New York Times")

teatro zanzara

*caratterizzazione del progetto e potenzialità espressive
workshop palcoscenico*



Progetto con **attori principali** gli **utenti con fragilità mentale** di Laboratorio Zanzara.

~~2004~~

20
spettacoli in teatro

~~2024~~

6
spettacoli da camera*

*rappresentazioni in ambienti raccolti per avvicinare pubblico e attori. Progetto attivo dal 2023.

Laboratorio Zanzara è una Cooperativa Sociale ONLUS nata a Torino come progetto d'integrazione per persone con disagio mentale: è un servizio educativo, un negozio di artigianato e un'agenzia di grafica e comunicazione³⁰.

Ho conosciuto la realtà della *compagnia* teatrale di Laboratorio Zanzara a marzo 2024, nell'ambito di un Workshop curricolare di cinque giorni, le cui scoperte e caratteristiche saranno approfondite più avanti nel presente capitolo. In questa occasione ho avuto modo di vivere personalmente la profonda e rigenerante relazione esistente tra l'area socio-emozionale, che parallelamente avevo iniziato ad approfondire allo scopo della presente tesi di laurea, e le pratiche teatrali di cui ho fatto esperienza.

In virtù di questa interrelazione e incuriosita dalle strade che avrebbero potuto aprirsi rispetto a tali scenari, ho continuato a lavorare a contatto con il

gruppo di Teatro Zanzara dalla fine del mese di aprile 2024 fino al termine del mese di giugno, sfruttando l'esperienza di tirocinio per raccogliere informazioni. In particolare, nell'arco di questi due mesi ho avuto modo di stilare un diario di campo grazie all'osservazione partecipante svolta durante il tempo dedicato alla recitazione e alla registrazione vocale. Queste attività occupavano inizialmente circa cinque ore a settimana, per poi intensificare il lavoro man mano che si avvicinava la data del debutto dello spettacolo che la *compagnia* stava preparando, *The Tragedy of Macbeth*. Inoltre, ho raccolto alcune testimonianze dirette grazie a una sessione di interviste insieme agli attori Zanzara. Per approfondire alcuni aspetti emersi e supportare le intuizioni e i collegamenti fra ambiti che stavo osservando, ho successivamente intervistato, durante quattro diversi appuntamenti, i coordinatori dell'equipe del laboratorio teatrale, ovvero Marzia Scarteddu, regista, autrice e fondatrice

³⁰ Laboratorio Zanzara. <https://laboratoriozanzara.it/>. Accessed 25-07-2024.

del progetto Teatro Zanzara, Francesca English, cantautrice e responsabile del laboratorio di registrazione vocale, e Francesco Boccato Rorato, collaboratore del progetto di teatro e ricercatore nel Social Design Lab al Politecnico di Torino.

Il seguente capitolo si compone di una descrizione del progetto, evidenziandone le peculiarità e la dimensione sperimentale di indagine introspettiva, così come le potenzialità di contatto fra la drammaturgia e la formazione già parzialmente esplorate in ambito aziendale tramite il progetto del Teatro d'Impresa, per poi descrivere l'esperienza del Workshop Palcoscenico e le riflessioni e ricerche che ha scaturito.

Caratterizzazione del progetto e potenzialità espressive

La *compagnia* di Teatro Zanzara viene fondata nel 2004 da Marzia Scarteddu, e dalla sua nascita vede come attori principali gli utenti con fragilità mentale di Laboratorio Zanzara. Le attività teatrali sono svolte in primo luogo come strumento di indagine del potenziale espressivo di ciascuna e ciascuno degli utenti Zanzara, tramite azioni di recitazione e la registrazione vocale. Basandosi anche sugli spunti o sulle necessità espressive che emergono dagli attori, la regista ogni anni propone alla *compagnia* un'opera teatrale da portare in scena. Per molti anni il gruppo ha lavorato su rivisitazioni di fiabe e favole, mentre per l'ultimo spettacolo, tenutosi presso il Teatro Gobetti di Torino il 14 giugno 2024, è stato esplorato il tema della tragedia con il dramma shakespeariano *The Tragedy of Macbeth*. Ciascuna rappresentazione si compone di una colonna sonora che

contiene la narrazione della storia, montata e registrata da Francesca English, che lavora con le voci degli attori in uno studio di registrazione gestito autonomamente, e di azioni teatrali performatate live.

IL PROGETTO SI BASA SU UNA RICERCA DI NUOVI LINGUAGGI IN AMBITO TEATRALE, SOCIALE E AZIENDALE.

Teatro Zanzara si caratterizza per:

- Rappresentare una forma più sperimentale di drammaturgia rispetto al teatro accademico.
- Intendere la recitazione come risposta a un'esigenza comunicativa dell'uomo.
- Utilizzare lo stimolo drammatico per educare all'osservazione e all'ascolto di se stessi e dell'altro in uno spazio-tempo individuato.



Francesca English e Marzia Scarteddu preparano l'attrice Sandra per un momento di prove dello spettacolo. Scatto di Aurora Perini.

Nel definire che cosa sia per lei il teatro, Marzia Scarteddu (2024) afferma:

“Il teatro è innanzitutto una forma d'arte [...]. Nasce da un'esigenza umana antichissima e remota, che è quella di trasmettere dei messaggi, dei contenuti, delle scoperte, anche, se vuoi, di porre in una piazza pubblica, perché nasce così prima ancora di strutturarsi con una platea e una gradinata, come esigenza di confronto e condivisione. Addentrandomi nel mio territorio, per me, pensando a questa spinta e a questa necessità dell'uomo, [...] è una persona che si erge perché ha la necessità di essere estremamente visibile perché deve condividere qualcosa, ha bisogno di impattare con quel gruppo di persone e ha bisogno proprio di occupare un punto preciso dello spazio e, in questa condivisione, vivere naturalmente il fremito, la scossa elettrica che lo sta attraversando, che sono parole, che sono gestualità, che sono mimesi, che sono emozioni. Quindi è un atto assolutamente naturale, prima ancora d'essere una forma d'arte, è una necessità.”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

Descrizione della realtà

Offrendo una breve descrizione quantitativa del progetto, nei 20 anni dalla sua nascita Teatro Zanzara ha performato uno spettacolo all'anno in teatro. A partire dal 2023 ha poi

preso vita una seconda progettualità, parallela e sperimentale, ovvero quella del teatro da camera, che ha visto sei debutti in due anni. Gli spettacoli da camera si differenziano da quelli in teatro per essere rappresentazioni realizzate in ambienti raccolti allo scopo di avvicinare pubblico e attori.

Ad oggi, il gruppo di lavoro si compone di 19 attrici e attori. All'interno della *compagnia*, gli utenti Zanzara recitano insieme ad altre figure professionali, alcune delle quali provengono dal progetto *Oltre la balbuzie. Psicologia e teatro*, co-ideato da Marzia Scarteddu. Le età delle persone coinvolte sono estremamente varie, e spaziano dai 9 ai 60 anni, così come lo sono il sesso di appartenenza e i percorsi di vita, rendendo uno dei maggiori punti di forza del gruppo la sua eterogeneità e l'inclusione sociale che si concretizza nell'essere ciascuno democraticamente parte di un tutto.

COMPOSIZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

<25 anni



25/40 anni



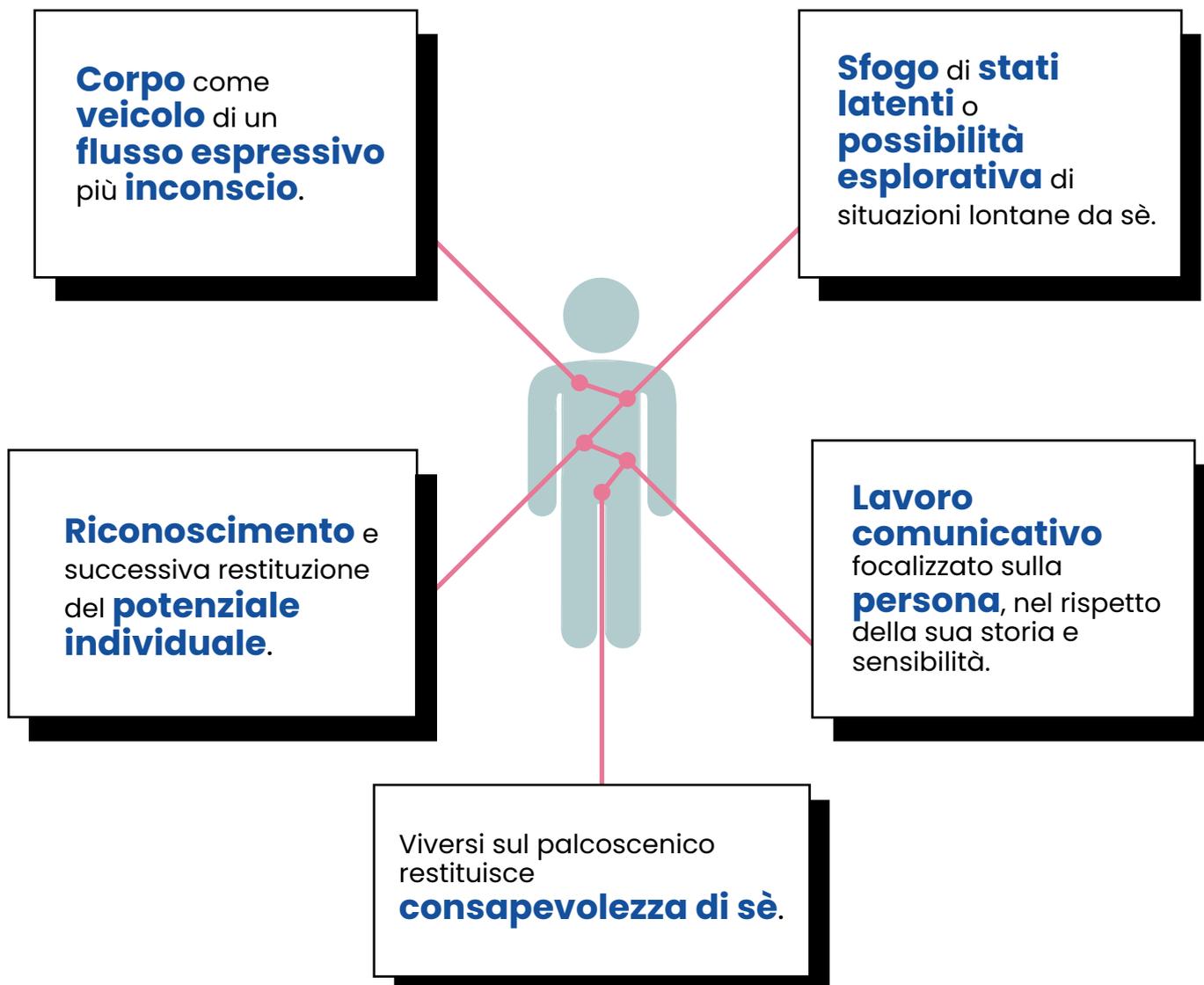
40/60 anni



Gli attori [Z] anzara recitano insieme ad altre figure professionali, alcune delle quali provengono dal progetto *Oltre la balbuzie*.

Lavoro sul corpo e sulla persona

Nelle stanze abitate dagli attori Zanzara, l'individuo è sempre assolutamente centrale. Se da una parte infatti lo strumento teatrale viene adoperato dalla regista per innescare un'esplorazione introspettiva e una rivendicazione emozionale della storia personale di ciascun attore, dall'altra la direzione presa dall'azione drammatica è interamente influenzata dagli elementi che la persona mano a mano comunica ed esprime tramite il suo corpo o tramite l'uso della voce, in un circuito che si auto-alimenta nell'aiutare gli individui a esternare condizioni di sé che poi diventeranno il fulcro della scena. Questo processo viene sempre portato avanti nel rispetto della sensibilità e della storia di ciascuno e abbracciando qualsiasi diversità; in questo modo, il teatro assume la funzione di strumento per ritrovare se stessi in uno spazio-tempo individuato e irripetibile.



Rispetto al suo lavoro come regista, Marzia Scarteddu (2024) sul tema afferma:

“Le scoperte diventano ancora più incredibili quando io inizio a lavorare con le persone: la cosa che io sento più forte, e che è sotto i miei occhi, è che la persona si presenta più o meno ingabbiata, ingarbugliata, disorientata verso se stessa. Piccole possibilità di azioni le danno questa chance di ritrovarsi, e quindi lì per me il teatro assume una funzione, che è quella che ancora oggi non mi stanca. [...] La mia esigenza è che al centro di tutto, se io devo ridurre alla cellula madre, ci sia la persona, qualsiasi, da quando esiste.”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

Nello svolgersi di queste dinamiche, risulta fondamentale lasciare sempre aperta una finestra di possibilità e informalità, per cogliere gli elementi inattesi che potrebbero emergere: per questo motivo, le azioni teatrali si svolgono in atmosfere immersive in cui viene coinvolto il maggior numero possibile di attori, permettendo alla regista di osservare possibili scoperte insospettabili da parte di attori che reagiscono positivamente ai suoi input.

Marzia Scarteddu nel suo lavoro sfrutta inoltre la possibilità del teatro di ottenere un'attivazione e una riappropriazione emozionale. Facendo sperimentare situazioni presumibilmente lontane da sé, o al contrario, aprendo uno spazio in cui legittimare l'espressione di stati soppressi nella quotidianità, gli attori hanno la possibilità di riappropriarsi di azioni o emozioni che altrove non riuscirebbero a manifestare, perché gli verrebbe negato o perché si sentirebbero giudicati nel farlo. Questo gli permette di ampliare le proprie competenze emozionali, perché tramite l'azione teatrale imparano a familiarizzare anche con quelle sensazioni convenzionalmente ritenute scomode o "negative" e ad avere maggiore auto consapevolezza.

“Quindi il teatro in questo senso è anche proprio un aiuto per me, perchè rende lecita una possibilità, “tanto è teatro”. Non siamo nella vita di tutti i giorni, quindi mi posso concedere di vivere un'emozione che penso che non mi appartenga, che mi allontani da me, oppure, in altri casi, finalmente mi riconosco molto di più!”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

“Facciamo emergere tutto quello che hai già, però tutto quello che ti fa venire fuori è interessante non solo artisticamente, è interessante perché quella cosa lì ti sta nutrendo, ti sta facendo crescere o ti sta facendo un po' sprofondare dentro a delle paure che non hai il coraggio di affrontare, o ti fa superare qualche tipo di limite.”

(Bocato Rorato, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

L'attrice Sandra immortalata durante un momento di prove dello spettacolo. Scatto di Aurora Perini.



Ho avuto modo di osservare, e di ottenere anche testimonianza diretta da parte degli attori Zanzara, quanto il laboratorio di teatro sia realmente importante per ciascuna e ciascuno di loro, soprattutto sul piano emozionale.

Nel mio diario di campo, in data 23 aprile 2024, scrivo:

“Prima che inizi l’attività di teatro con Marzia, a inizio mattinata mi avvicino a Sandra. Lei mi dice, con il suo inconfondibile tono sfrontato e deciso, che non le piace fare teatro. Le chiedo come mai.

*“Eh, forse perchè mi esprimo.
Eh sì, a me fa uscire l’anima il teatro.”*

[...]

In un momento in cui Umberto., Serena e Federico hanno perso la concentrazione, Marzia li coinvolge in un discorso di attivazione emotiva, chiedendogli di concentrarsi su un pezzo di nastro adesivo immaginando che al suo posto ci sia qualsiasi cosa per loro rappresenti la gioia pura. Aggiungendo questo tassello, apparentemente molto semplice, la concentrazione degli attori aumenta immediatamente e la qualità della loro azione migliora moltissimo.

Successivamente, Marzia mette alla prova Elisa, Giovanna e Federico, ponendoli in una condizione per cui si trovano a dover affrontare e fare propri anche sentimenti convenzionalmente ritenuti negativi: devono infatti performare uno sguardo d’odio.

Giovanna esprime una forte tensione tramite le sue mani e i lampi d’odio che attraversano il suo sguardo. I fulmini che illuminano di rabbia i suoi occhi blu comunicano un’immagine precisa, come se si aprisse una breccia su un’urgenza di esternare emozioni che normalmente non le è concesso manifestare.”

Il 22 maggio 2024 abbiamo poi svolto una sessione di interviste con le attrici e gli attori, da cui sono emerse le seguenti testimonianze.

“Il teatro è utile perché permette di esternare le emozioni di una persona e la aiuta a migliorare, a superare delle insicurezze. Condividere queste azioni serve anche per relazionarsi meglio con gli altri.”

(Sandra, attrice Zanzara. (22 maggio 2024). *Interviste alle attrici e agli attori di Laboratorio Zanzara.*)

“A me il teatro fa provare tante emozioni, mi sembra di tornare bambina, mi apre dei varchi. Mi sento libera.”

(Alessandra, attrice Zanzara. (22 maggio 2024). *Interviste alle attrici e agli attori di Laboratorio Zanzara.*)

Fede

Sera

Sera come e come Sandra dice che riesce a far uscire la sua potenza, la sua forza e la sua aggressività, che non si può sempre avere dentro!

SANDRA → fa aderire
 Il teatro è utile perché fa uscire le emozioni di una persona.
 Aiuta a migliorare una persona, a sperare delle cose nuove.
 Contribuisce ancora con gli altri a fare azioni, senza avere per relazione, meglio con gli

23/04

TEATRO ZANZARA

• a me fare teatro non piace... perché?
 Eh, perché forse perché mi esprime...
 Eh sì, a me fa uscire l'anima solo che io sono un po' particolare, perché non mi esprime.

- Potenza nello sguardo, fierezza nella postura (reggere il peso del cappello).
 Attualità con le emozioni: momento di estrazione → cercare che il punto di su cui vorremmo lo sguardo sia già pura (Fede → chiodo, serena → forza; Umberto → isole con amici) → la concezione aumenta tantissimo, si dirigono diretti verso obiettivi come se non vedessero il ora di raggiungerlo.
 rabbia → lavorare anche con sentimenti negativi sguardo d'atto: Giovanni → pure pensate che esprime con le mani, con campi d'atto nello sguardo, come se si aprisse una breccia su un universo di

elm.

Gli altri me servono per far uscire la qualità di una persona e sbappare le sensazioni. Fede a volte fuori e so tutto unico e sensuale.
 Io non sono totalmente positiva, ho sicuramente dei lati che devo ancora migliorare.

KATIA
 Mi sento una persona importante, piena di energia e di emozioni.
 Quando mi emozionano mi sciolgo.
 A me le volte aprì una strada.

SILVIA
 L'anno scorso in teatro sono stata bene ma mi è caduto tutto, ho un carattere timido, come un uovo che deve ancora uscire.
 È come se io estralassi l'anima, ma nella vita, ma mi fa stare bene perché è bene se il peso sono io e restano dentro, non c'è l'ansia che mi blocca o con paura che

"Cavalletti" → elementi uniti.
 Spiegare bene come funziona se dinamica di gruppo, divisione dei compiti, se si fa notare a chi ha lavorato male che ha lavorato male → i bravi si accendono il lavoro da ripartire perché chi lavora male poi scampate.

FRANCESCO 2
 Appunta obiettivi → maggiore affinità. Sembra avere delle relazioni personali, più facili di altri e cose, imbarazzi che si generano con persone che non conoscono e peso di dire che qualcuno non lavora. Richi stimoli e team building + prela nel fare i gruppi.

Michelle → difficoltà nelle relazioni con le persone. Non uscire di casa perché c'era troppa paura del fare / stanchezza nel fare, difficoltà a uscire con problemi personali con il lavoro e altri membri → gli altri si fanno curiosi. Sperimento di far cambiare i gruppi che lavorano sempre insieme.

PROIE MARZIA 07/05

Fede, Tadeo, Abe con nomi...
 Massimo con bambino nella mappa: timidezza con bambino appena nato da cubitare.
 Lavoro sulle ombre con i nomi.
 Massimo è un bambino ma è alto stesso tempo un uomo: è bellissimo con e bambino, gli accarezza e gli bacia la vedde.
 Lavoro con l'ombra anche del bebè.

• Marcia guidata da Tadeo, seggono Abe, Fede, e Massimo.
 Parlano raggruppati con mani su faccia.

È un'emozione avanzata

Far parlare a lui dire se è in cu non ogni ramo
 ↳ dare modo per tutti di immergere nelle

REGISTRAZIONE CON FRANCESCA 05/05

Alberto

12/05
 CONFERENZA "SUOI, SARE MENTALE E PROMOZIONE DEL BENESSERE"
 Libro rivoltare per le nuove generazioni
 Chiara Agostini (Intelligenza emotiva), Tania Co, Simona Maggiorani e Chiara Saraceno

15/05
 TEMPO MARZIA
 • Azione con bastoni, ognuno segue un proprio momento senza toccare gli altri corpi.
 • Posa inizialmente si è agitata perché aveva paura di cedere gli altri di essere ospitata → lavorare di bambini da accogliere permettere posa in una condizione in cui possa sentirsi accolta → messa in stato dove a immergersi nell'esperienza e interagisce con il bagno in maniera molto interessante.

Non vogliono più lavorare...
 Fede in questo caso normalmente si perde)

• Scena con archi, suppe
 usano molto la parte destra, altre lavorano come se dismisero appoggiati, po occhio

Molissima intimità
 l'attore dietro "spaziosa"
 molto davanti un'azione piena d'intimità
 l'abbraccio diventa più dinamico ma a volte, a volte, una lotta.

• Alberto ed Elisa: ombra e spirito
 Alberto separato e avvicina per guardarsi la sua ombra, che però si tratti fa cose diverse (ombra dispettosa e cattiva)

maneggiandolo come se fosse
 leggerissimo e incandescente.

• Sera con bastone dietro la schiena

• Abi su sedia con tessuto
 da dentro deli spongo le tessuto

• Sandra con nomi + tessuto

Elisa e Francesco

Elisa e Francesco
 scena molto intima
 momenti volenti

non mano d'umano la velocità
 si aggiungono Tadeo e Alessandra
 ↳ effetto matrix di moltiplicazione dei momenti.

Per Alberto l'esercizio è molto liberatorio
 si divide e si divide → sembra ancora più facile

Elisa è più statica e concentrata
 • Ronare scena marcia, ora con due Francesco

osservare registrazione Alberto



L'attrice Katia durante la sessione di interviste del 22 maggio. Scatto di Aurora Perini.

“A me il teatro apre una strada. Mi sento una persona importante, piena di energia e di emozione.”

(Katia, attrice Zanzara. (22 maggio 2024). *Interviste alle attrici e agli attori di Laboratorio Zanzara.*)

Rispetto agli spettacoli che ogni anno vengono portati in scena poi, esiste un profondo parallelismo, che viene curato nel dettaglio da parte della regista, tra il discorso personale che viene espresso dagli attori e la storia “esterna” portata in scena: ad esempio, rispetto alla performance dell’anno precedente, incentrata sulla storia di Ipazia, scienziata e filosofa greca che fu uccisa a causa delle sue ampie conoscenze scientifiche e della sua volontà di essere una donna capace di esercitare il libero pensiero, Marzia Scarteddu dice:

“Quindi, tornando all’esempio di Ipazia, non è raccontare la storia di Ipazia, ma usare il territorio delle persone, e quindi sentire il vissuto, le scoperte, le intuizioni di Ipazia, il contesto storico da brivido, e attraverso il corpo degli attori usare un’energia, un’empatia, un’emozione, una trasfigurazione per far diventare Ipazia un’opportunità per toccare quel territorio con quello che siamo oggi.”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

Un ruolo preponderante è poi ricoperto dall'abilità di interpretare e sfruttare a vantaggio della rappresentazione teatrale la comunicazione non verbale: il corpo viene letto e presentato al pubblico come veicolo di energia, empatia, emozione, trasfigurazione, che permette di attingere a un flusso espressivo più inconscio.

“La chiave più potente che ho scoperto ricade nell'area del corpo: la lettura più grossa che mi danno i miei attori è come si muovono i loro corpi. Questo non me l'ha insegnato nessuno, l'ho scoperto sul campo. Ho fatto tanta ricerca, attraverso le persone con cui ho interagito e che ho portato in scena, ed è una ricerca inesauribile. [...] Quindi, una chiave per me è il corpo, un'altra è la relazione, partendo dalla possibilità che la persona non si percepisce, o se si percepisce, la percentuale è troppo bassa rispetto a quello che è in grado di sprigionare. [...] Le emozioni abitano il corpo, abitano la mente, abitano il nostro territorio più invisibile, e io so che questo può essere proprio esperito, perchè è una condizione primordiale. Una volta che l'hanno toccata, il mio lavoro è aiutare le persone ad ambientarsi in questo, perchè le emozioni sono feroci, ti spostano a dei livelli incredibili.”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

Rispetto a questa tematica, dalla sessione di interviste con le attrici e gli attori Zanzara è emersa la seguente testimonianza:

“É come se io estraessi l'anima, ma nella voce. Mi fa stare bene perché è come se ci fossi solo io e nessun altro, non c'è l'ansia che mi blocca. [...] Mi sono sentita fiera di me stessa, come se avessi la

Le attrici Silvia e Alessandra immortalate durante un momento di registrazione della voce. Scatto di Aurora Perini.



mia armatura. Uso il mio corpo per esprimere la rabbia, la tristezza o l'allegria, o tutto insieme, per non esplodere.”

(Silvia, attrice Zanzara. (22 maggio 2024). *Interviste alle attrici e agli attori di Laboratorio Zanzara.*)

Relazioni interne al gruppo

Avendo in prima battuta curato un lavoro sull'individuo, il livello successivo è sulla relazione, sfruttando come strumenti principali l'ascolto e l'osservazione per generare relazioni solide basate sulla fiducia reciproca. Rispetto a ciò, la presenza e la disponibilità del contesto si rivelano fondamentali nell'offrire come esempio figure di riferimento disposte a esporsi nel manifestare comportamenti virtuosi sul piano socio-emozionale.

“La questione centrale è questa difficile convivenza, resa facile nel contesto del teatro ma difficile nel mondo esterno, fra individualità. [...] Non si può sacrificare l'individuo, l'individuo non si può spegnere in favore di un gruppo, però un gruppo funziona quando è fatto da individui forti, che a quel punto, solo perché forti, si sanno sacrificare, coordinare, armonizzare.”

(Bocato Rorato, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

Gli attori Giuseppe, Massimo e Francesco immortalati durante un momento di prove dello spettacolo. Scatto di Francesca Salvaia.



A tal proposito, un altro elemento necessario è dare spazio all'errore: come individui e come gruppo bisogna riuscire a non giudicare l'altro, evitando così che la persona si senta di dover performare e riesca a entrare in profondità rispetto al proprio discorso personale e nella relazione con l'altro.

“Però mi sono sentita vista, mi sono sentita che se non avevo voglia di fare una cosa non ero sbagliata, ma avevo la possibilità di non farla, che è una cosa banale, che però non succede mai. [...] Il rispetto che c'è per le differenze, e anche le incompatibilità, è fondamentale. [...] L'importanza di rispettare le caratteristiche dimenticandosi di giudicarle. [...] C'è questa tendenza a dire che ci sono delle caratteristiche positive e delle caratteristiche negative, ad appiattare il discorso in una grandissima generalizzazione che si dimentica poi delle persone, degli individui, che poi alla fine devono interagire in un gruppo.”

(English, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 6 giugno 2024.*)

“Ognuno di noi naturalmente si è sentito che non c'era una valutazione, ha aperto quella storia a una profondità sempre più forte, interagendola col gruppo, concedendosi l'errore, la bruttura, la smorfia.”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 6 giugno 2024.*)

Contaminazione e interdisciplinarietà in un teatro sperimentale

In virtù delle caratteristiche precedentemente esposte, il teatro praticato a Zanzara si contraddistingue per un carattere fortemente sperimentale, discostandosi perciò da forme drammaturgiche più classico-accademiche. Nel quadro di definizione di tale modalità di recitare, è opportuno sottolineare anche la continua ricerca da parte della regista di occasioni di commistioni interdisciplinari come possibilità di continua evoluzione di quest'arte.

“Quindi questo è importante sempre per aprirci una possibilità esplorativa, concedersi degli spazi dove tu senti che interagisci con altre cose di te, quindi a livello emozionale che cosa senti, a livello di espressione che cosa viene fuori... Perché oggi più che mai i territori funzionano grazie a un discorso di contaminazione. [...] Evolviamo, cresciamo, nella misura in cui ci diamo una possibilità di partecipare, ognuno dal proprio territorio.”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 17 maggio 2024.*)

Valore Sociale



* nel funzionamento del sistema teatro sono coinvolte molteplici figure, come: regista, scenografo, costumista, attrezzista, macchinista, light designer, sound designer, e molte altre.

Tale fusione e cooperazione tra saperi è riscontrabile su due livelli consequenziali, uno legato all'individuo, l'altro alla dimensione relazionale. Per partecipare attivamente all'interno di questi processi, al singolo è infatti richiesta la capacità di comunicare con attori e professionalità differenti in contesti diversi, mostrando flessibilità e collaborazione: nel funzionamento del sistema teatro sono coinvolte molteplici figure, come quella del regista, dello scenografo, del costumista, dell'attrezzista, del macchinista, del light designer, del sound designer, e molte altre. Per affrontare e valorizzare ogni aspetto che concorre alla complessità di una rappresentazione teatrale, è quindi necessario combinare diverse competenze, curando la formazione di un gruppo capace di equilibrarsi elevando ciascun individuo.

Teatro d'Impresa

Il Teatro d'Impresa è un approccio formativo basato su una proposta di commistione fra arte drammaturgica e business allo scopo di migliorare la comunicazione, la collaborazione e la creatività all'interno delle aziende. La *compagnia* di Teatro Zanzara si avvicina a questo tipo di progetto nel 2017, per poi attivarlo ufficialmente come servizio offerto nel 2022.

Il progetto inizia in via sperimentale nel **2017** e diventa ufficialmente attivo nel **2022**.

Unione fra **arte** e **business** applicando le metodologie del **teatro** in **ambito formativo** per migliorare la comunicazione e la coesione.

Formazioni **sottoposte** a gruppi da circa **20 dipendenti** di aziende che operano in **campi diversi**. **Rispetto** del grado di **disponibilità** manifestato da ciascuno.

Iniziativa che nasce in **risposta** al riconoscimento dell'esistenza di un **problema sociale** nel modo in cui le **persone interagiscono** e **lavorano insieme**.

Investendo sugli **individui** che compongono un **sistema** come un'azienda si possono riscontrare dei **benefici qualitativi** e **quantitativi**.

Le formazioni di Teatro d'Impresa occupano solitamente una giornata, durante la quale i dipendenti sono coinvolti in attività di recitazione e improvvisazione. Lo strumento teatrale viene adoperato per confrontarsi rispetto alle dinamiche relazionali e sviluppare competenze emotive e sociali in un ambiente sicuro e stimolante, supportando i lavoratori nella creazione di gruppi coesi e nella risoluzione dei conflitti, migliorando così l'efficacia complessiva delle risorse umane. La formazione è condivisa anche con gli attori di Laboratorio Zanzara ed è coordinata da un filo narrativo legato all'ambientazione fantastica dell'*Hotel de la Reina*, un luogo immaginario da cui scaturiscono una serie di avventure per la crescita delle persone e delle aziende. Tramite il Teatro d'Impresa, le aziende vivono esperienze di condivisione sociale e sviluppano attività di *Corporate Social Responsibility* sui due assi delle *persone* e della *società*.

“Le richieste che mi fanno sono richieste di relazioni vere, della possibilità di sperimentare una comunicazione più leale; spesso i dirigenti mi chiedono che all'interno del team si abbia la possibilità di non aver paura di dire qualcosa esattamente com'è. Certo, non siamo abituati, per cui non è facile maneggiare una comunicazione che porta dentro degli ingredienti non simpatici, non abbiamo quest'esperienza. Però me la stanno chiedendo, e io lo apprezzo tantissimo.”

(Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024.*)

31 Laboratorio Zanzara. Manifesto del Teatro d'Impresa.
<https://laboratoriozanzara.it/teatro-dimpresa/>. Accessed 26-07-2024.

31





HOTEL de la REINA Manifesto

*Il Manifesto dell'Hotel de la Reina è la dichiarazione della nostra filosofia, è un impegno di consapevolezza condivisa.
Vuole favorire comportamenti di spensierata costruzione.*

TUTTI HANNO UN SUPER POTERE.

NON ESISTE UN CONFINE TRA REALTÀ E TEATRO.

LA MAESTRIA BAMBINA È LA BUSSOLA.

PRIMA DI AIUTARE QUALCUNO SII CERTO, SIA NECESSARIO.

LA RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE SONO IL PANE CHE NUTRE PUNTI DI VISTA
COERENTI E CONTRADDITTORI.

IL POTERE INDIVIDUALE RAGGIUNGE L'ELEVAZIONE QUANDO VIENE: RICONOSCIUTO,
RESTITUITO E RESO UN ATTO NATURALE.

TUTTI NOI: ARTISTI, ARTIGIANI, INTELLETTUALI, PROFESSIONISTI, TUTTI, LAVORIAMO
IN UN UNICO CORPO PER RICERCARE E SVILUPPARE NUOVI LINGUAGGI ALL'INTERNO
DELLE REALTÀ AZIENDALI E OLTRE.

OGNI SEGNO, GESTO, SUONO È UNICO. VIVERLO SUL PALCOSCENICO CI PERMETTE
DI FLUIRE CONSAPEVOLMENTE IN CIÒ CHE SI CREA NELLA VITA.

IL NOSTRO TEATRO, CI PERMETTE DI VEDERE CIÒ NON ESISTE ANCORA, PRENDENDOSI
IL TEMPO PER CAPIRE COME FARE.

LE PAROLE: TALENTO E DISABILITÀ SONO OBSOLETE.

IL NOSTRO AGIRE CONTAMINA LA REALTÀ.

NESSUNA VERITÀ È ASSOLUTA.

Workshop Palcoscenico

Il seguente paragrafo intende descrivere le intenzionalità e le attività che hanno caratterizzato il Workshop curricolare *Palcoscenico*, rivolto agli studenti e alle studentesse al III° A.A. del percorso di Laurea in Design e Comunicazione, per dare rilevanza ai benefici riscontrati sul piano socio-emozionale nell'esercizio di pratiche teatrali. Il workshop si è svolto, nella sua 1° edizione, dal 4 all'8 marzo 2024, coordinato da Marzia Scarteddu, Francesca English e Francesco Boccato Rorato.

L'obiettivo di questa esperienza formativa era quello di sperimentare un incontro fra teatro e design come occasione di indagine progettuale multidisciplinare e sviluppo di competenze espressive e relazionali. Le attività sono state distribuite su cinque giornate, il cui resoconto è riportato di seguito.

La prima giornata è servita in primo luogo perché il gruppo di lavoro si conoscesse: il Workshop è partito da subito ricercando la sensibilità delle studentesse partecipanti e dei coordinatori, proponendo una presentazione di ciascuna e ciascuno che rispondesse a due domande:

Qual è la tua più grande paura?

Chi è una persona importante per te?

Rispondere a queste domande ha instaurato un clima di condivisione collettiva, all'interno del quale è stato molto importante che i tutor stessi si esponessero rispondendo a loro volta alle domande: questo passaggio ha consentito la creazione di un senso di fiducia e intimità anche rispetto alle figure di riferimento gerarchicamente più in alto rispetto alle studentesse. Su questo tema, in un momento di restituzione di quanto vissuto da parte delle partecipanti al Workshop, sono state raccolte le seguenti testimonianze:

“È stato molto bello ritrovarmi [...] in questo modo di esprimermi, senza paura del giudizio. [...] Ci avete aiutato tanto e ci avete guidato tanto: ho sempre avuto una personalità molto estroversa, e ho sempre avuto paura di mostrare troppo; con Francesco (ride) ho notato invece che non bisogna aver paura di essere troppo e di provare tanto, e quindi sono molto contenta.”

(M., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

“Partendo dal principio, mi ha colpita proprio l'inizio, e come nel conoscerci voi vi siate già presentati in maniera molto personale. Avete proprio provato un po' a trasmetterci chi siete e ci avete subito fatto due domande che ci facesse entrare nel vivo, calandoci in un clima di intimità. È stato un inizio toccante secondo me, anche perché abbiamo tutte risposto in maniera sincera, e questo ha fatto sì che già dai primissimi momenti emergessero delle questioni molto personali e molto profonde. Questo aspetto è stato sicuramente importante, anche perché poter avere dei momenti di condivisione più profondi ha permesso

anche tra di noi di incoraggiare le dinamiche di gruppo nel momento in cui poi si trattava di dover lavorare al progetto.”

(Salvaia, F., (2024). *Intervista rilasciata a Marzia Scarteddu il 9 maggio 2024.*)

In seguito a questo momento di condivisione è avvenuto il lancio dei brief progettuali, da sviluppare in gruppi di 3-4 studentesse e inerenti allo sviluppo di concept per alcuni apparati scenografici che sarebbero stati potenzialmente incorporati nel successivo debutto della *compagnia* di Teatro Zanzara, ovvero lo spettacolo *The Tragedy of Macbeth*. A ciascun gruppo è stato richiesto di elaborare e presentare una moodboard che visualizzasse un primo step di ricerca creativa rispetto all'oggetto scenografico che era stato assegnato tramite immagini e parole evocative. Il lavoro sulle parole, in particolare, è stato molto interessante: focalizzandoci sull'etimologia di lemmi che ritenevamo rappresentativi, l'intento era quello di scoprire i differenti strati di significato che le parole hanno, comprendendo così la possibilità di contenuti e d'interpretazione che possiamo conferire in senso lato a tutto ciò che ci circonda.

Il secondo giorno il gruppo si è spostato in visita presso la sede di Laboratorio Zanzara per conoscere gli attori Zanzara. Successivamente, è stata offerta una visita guidata al MAO (Museo d'Arte Orientale di Torino), per familiarizzare con gli spazi con cui avremmo successivamente interagito tramite azioni teatrali e per ricevere suggestioni

rispetto allo sviluppo dei progetti scenografici.

La terza mattinata è stata trascorsa presso il Circolo dei Lettori di Torino. Questa è stata la prima occasione per le partecipanti del Workshop di sperimentare le tecniche teatrali che contraddistinguono il lavoro di Teatro Zanzara. Le azioni sono state interamente guidate da Marzia Scarteddu, che ha gestito la creazione di atmosfere immersive e suggestive in spazi prevalentemente bui, così da favorire una ricerca introspettiva. La prima parte della mattinata è stata dedicata a un lavoro individuale e curato sulla persona, durante il quale ciascuna studentessa era chiamata a entrare in contatto con la propria sfera emotiva attraverso i movimenti del corpo, per esprimere una narrazione di sé in cui potersi permettere anche di esplorare i propri punti deboli in uno spazio protetto.

“Mi ricordo che già una delle primissime azioni, in cui dovevamo alzarci e abbassarci mentre ci accarezzavamo delle parti del corpo, a me ha subito toccato nel profondo, nonostante si trattasse di un movimento che potrebbe anche essere eseguito senza darci troppo peso o profondità. Era un momento in cui stavo riflettendo su molte cose, e anche sul fatto che avessi la necessità di riportare il mio centro dentro me stessa, essendo più indulgente e meno dura nei miei confronti, e quindi questo accarezzarmi poi si è rapidamente caricato di significati. Ho iniziato accarezzandomi i piedi, poi mi sono soffermata sull'azione e ho pensato “cavoli, devo aiutarmi a stare in piedi, a camminare, a fare le cose che

voglio fare, a essermi grata per questo corpo che mi fa fare le cose che faccio tutti i giorni.”

(Salvaia, F., (2024). *Intervista rilasciata a Marzia Scarteddu il 9 maggio 2024.*)

“Quello che mi ha colpito di più sono le atmosfere che si sono create quando eravamo tutti concentrati su noi stessi, i nostri corpi, il nostro respiro, le emozioni; ho sentito una bella atmosfera, e quindi mi sono sentita appagata da questa sensazione che stavo provando.”

(E., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

“Ieri eravamo in una situazione più intima, con meno luce; mi sono proprio immersa in questo piccolo mondo che non è quello di tutti i giorni, quindi mi sono lasciata trasportare. Sto lavorando su tanti aspetti di me stessa che in queste giornate sono un po' venuti fuori: il lasciarsi andare, non aver paura dello sguardo degli altri.”

(G., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

Dopo aver guidato le studentesse nell'entrare in contatto con la propria interiorità, e avendo nel contempo familiarizzato con l'ambiente in cui si recitava, è stato introdotto un elemento ulteriore, ovvero l'interazione con gli attori Zanzara, inizialmente lavorando a coppie e successivamente in piccoli gruppi. Anche in questo caso, l'obiettivo delle azioni teatrali era raggiungere degli stati di profondo scambio con l'altro che si avvalessero di un'espressione non verbale, quanto fisica, di ciò che

ciascuna e ciascuno stava sperimentando.

“Ho trovato molto toccante la mattinata al Circolo dei Lettori, quando abbiamo lavorato con gli attori Zanzara. Penso che tu sia riuscita a dare degli input che erano allo stesso molto ampi, ma che riuscivano a focalizzarsi su ciascuna andando a toccare i tasti che in quel momento dovevano essere toccati. È stato molto bello perché quella mattina abbiamo avuto prima un momento per farci individualmente una sorta di scan, che mi ha fatta entrare molto in contatto con parti per cui sentivo di aver bisogno di avere cura ma verso le quali stavo un po' rifuggendo questo contatto. La parte che è venuta dopo l'interazione con gli attori Zanzara quindi è stata molto coinvolgente emotivamente, perché sono riuscita a entrare in contatto con loro, ma anche in contatto con me stessa allo stesso tempo, in una maniera inesperta per me.”

(Salvaia, F., (2024). *Intervista rilasciata a Marzia Scarteddu il 9 maggio 2024.*)

Durante questi esercizi, la regista ha incoraggiato le studentesse a interagire anche con costumi e oggetti di scena che sarebbero stati utilizzati nello spettacolo *The Tragedy of Macbeth*, per permettere loro di sperimentare la possibilità di mutamento e cambiamento che caratterizza l'azione teatrale grazie all'uso di scenografie e abiti.

Il resto della giornata è stato dedicato allo sviluppo dei concept scenografici.



La studentessa Francesca immortalata durante un'azione teatrale che richiedeva un'interazione con i costumi di scena di *The Tragedy of Macbeth*. Scatto di Federica Scalero.

Il quarto giorno ci siamo nuovamente recati presso il MAO (Museo d'Arte Orientale di Torino), ma questa volta per recitare nelle varie sale che lo compongono: le circostanze erano perciò molto diverse da quelle del giorno precedente, in quanto le azioni teatrali dovevano essere performate in spazi illuminati e frequentati da un "pubblico" costituito dai visitatori del museo. Questo passaggio è servito per mettere alla prova le studentesse nell'affrontare il giudizio e lo sguardo altrui senza vergognarsi delle proprie azioni e delle proprie emozioni e a essere consapevoli della propria postura nell'approcciarsi a uno spazio sconosciuto e abitato da altre persone. Uno degli esercizi prevedeva il muoversi all'interno di una stanza come un branco di animalotti del bosco, usando l'espressività teatrale per

azioni anticonvenzionali. Rispetto a questo momento, una delle studentesse ha affermato:

"L'unica volta in cui mi sono un po' sciolta è stata per l'imitazione degli animalotti. Lì mi sono sentita parte di qualcosa, e forse anche il pubblico che ci guardava mi ha aiutata a dire "cavolo, sto facendo qualcosa insieme agli altri", che comunque vedevo che erano presi da quello che stavano facendo. Ero totalmente immersa in un'altra atmosfera e ho detto "sì dai, lo faccio pure io e mi libero da questa rigidità, da questa legnosità che ho addosso", e mi sono sentita bene."

(A., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

Successivamente, a due studentesse è stato chiesto, a turno, di porsi dinanzi al resto del gruppo, da cui perciò avrebbero potuto sentirsi protette o accerchiate, e recitare un "incantesimo":

"L'altro momento difficile è stato quello all'angolo. Non mi aspettavo di ritrovarmi tutti gli sguardi addosso, ma pensavo peggio onestamente. Forse perché in questi pochi giorni abbiamo vissuto talmente tante cose intime tra di noi, non ci conosciamo bene con nessuno, ma abbiamo fatto delle cose talmente particolari, talmente intime che un po' mi sembra di conoscervi. Dei vostri sguardi non ho più paura."

(G., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

Verso la fine della mattinata poi, il lavoro si è spostato ancora di più su una sfera personale e intima tramite due esercizi: la prima azione richiedeva alle studentesse di scendere una scalinata manifestando che cosa rappresentasse per ciascuna il piacere; la seconda di avvicinarsi a uno degli attori Zanzara, che senza aspettarselo avrebbe ricevuto un bacio da una delle studentesse. Mettersi in discussione su un piano legato all'affettività è un tema decisamente taboo nella nostra società e nei luoghi istituzionali in particolar modo, ma fare esperienza di uno spazio protetto entro cui confrontarsi a tal proposito, in modo molto libero e a discrezione del grado di disponibilità manifestato da ciascun individuo, è stato estremamente utile e liberatorio.

“Questa parte della giornata mi è stata molto utile perché ho tirato fuori, almeno in parte, una cosa che normalmente non solo nascondo, ma che per me, anche se ultimamente sta migliorando, è una parte che mi ha fatto all’inizio molta paura e che poi semplicemente non era mia. [...] Vi sto dicendo questo perché, anche se non conosco la maggior parte delle persone che ci sono in questa stanza, mi sento a mio agio e questo è anche grazie a quello che abbiamo vissuto questa settimana.”

(M., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

Il gruppo delle studentesse del Politecnico immortalato durante un'azione teatrale. Scatto di Renato Morra.





Francesca English e la studentessa Aurora immortalate durante un'azione teatrale. Scatto di Renato Morra.

Durante il pomeriggio, una per volta le studentesse si sono cimentate, insieme alla coordinatrice Francesca English e ad alcuni attori Zanzara, nel laboratorio di registrazione vocale. La registrazione della voce si rivela uno strumento rilevante per l'espressione e per il benessere psicologico di una persona, in quanto evidenzia l'importanza di sentire una voce che rappresenta il proprio vissuto.

Mentre ciascuna delle studentesse a turno si trovava in sede di registrazione, le altre proseguivano con lo sviluppo dei progetti scenografici.

L'ultima giornata è stata dedicata alla finalizzazione dei progetti di gruppo e a una restituzione del vissuto esperienziale di ciascuna studentessa tramite alcune brevi video-interviste, ritornando a una narrazione di sé avvalendosi dei nuovi strumenti comunicativi appresi nell'arco della settimana.

“Non pensavo assolutamente di entrare così in contatto con me stessa, con certe parti di me, ma anche con gli altri, e quindi sono stati giorni di grande crescita personale in generale, lo rifarei altre mille volte assolutamente. Anzi, spero di avere nella vita altre occasioni di esperienze simili, perché penso sia un po' quello che mi serve. È da tanto che cerco di migliorarmi su certi aspetti e non ci riesco, e invece questo Workshop mi ha dato una spinta incredibile, quindi sono contenta.”

(G., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

“Questo workshop mi ha aiutato a esprimermi di più, facendo cose che non avrei fatto. Anche in questo momento non è che io sia tranquillissima nel dire le cose, però mi fa piacere che sono riuscita ad alzarmi e a dirlo.”

(A., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

“Da questo Workshop penso di aver imparato due lezioni di vita, due cose molto importanti e fondamentali. La prima è il modo in cui mi esprimo. In questo Workshop ho scoperto un nuovo modo per esprimermi, diverso dal parlato e da interazioni che abbiamo verbalmente con le persone. La seconda cosa che mi ha insegnato è un nuovo livello di convivere con le mie emozioni e con le sensazioni che provo, sia quelle negative che quelle positive, soprattutto anche di accogliere le sensazioni di disagio, e di accoglierle sempre in una maniera positiva, perché non c'è niente di male nel provare emozioni anche come la vergogna.”

(F., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

La settimana si è conclusa con una presentazione plenaria al resto della comunità educata ed educante delle attività svolte e dei risultati conseguiti durante il Workshop.

Di questa esperienza, l'opportunità di lavorare a contatto con gli utenti fragili di Laboratorio Zanzara è stata estremamente arricchente e mi ha anche portata a mettere in discussione la mia postura. La loro disabilità, motivo di stigma in molti aspetti della loro quotidianità, passava del tutto in secondo piano durante le azioni teatrali, grazie a un processo di democratizzazione delle relazioni che si avvaleva dell'immediatezza e dell'esperienza pratica che gli appartengono nel mettere in atto gli

strumenti comunicativi del teatro.

“Sono rimasta colpita dall'attenzione che loro stavano avendo nei nostri confronti. Ci hanno mostrato piccole attenzioni che magari fatichi a ricevere dalle persone che ti circondano tutti i giorni e che sono “normodotate”, e quindi magari in un contesto del genere non ti aspetteresti da loro che oltre a essere attenti a se stessi riescano anche a essere attenti a cosa stai vivendo tu, anche con un po' di pregiudizio magari, me ne rendo conto. In generale mi ha colpito come siano riusciti a ribaltare tutte le nostre convinzioni e guidarci in un mondo che era molto più il loro che il nostro, anche perché per noi era la prima volta che provavamo a fare determinate cose. Mi hanno comunicato molto chiaramente che non erano loro quelli bisognosi di aiuto, ma anzi, erano loro che stavano aiutando noi studentesse a calarci nelle azioni teatrali e a

Alcune delle attrici Zanzara immortalate durante un momento di registrazione vocale insieme a Francesca English. Scatto di Aurora Perini.

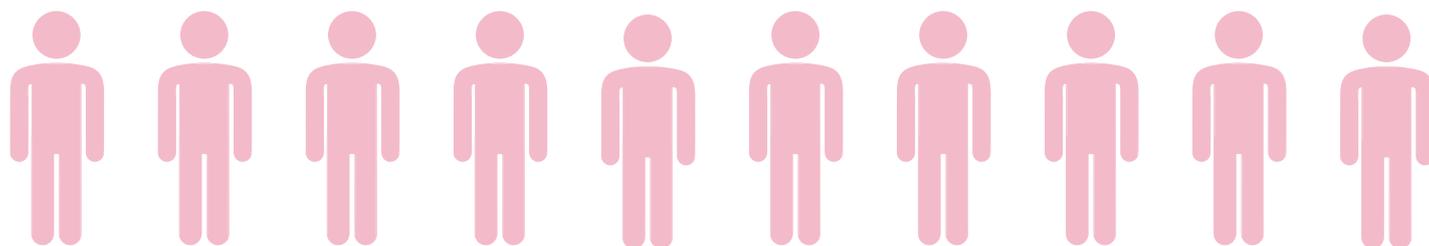


processare le nostre emozioni.”

(Salvaia, F., (2024). *Intervista rilasciata a Marzia Scarteddu il 9 maggio 2024.*)

Un altro aspetto decisamente rilevante del Workshop Palcoscenico è stato l’impatto sperimentato ed espresso da tutte e 10 le studentesse partecipanti sul piano emozionale.

Impatto Emozionale del Workshop Palcoscenico



10 su **10**

delle **studentesse partecipanti** al Workshop hanno riportato la **riscoperta emozionale sperimentata** come uno degli **elementi più inattesi e di maggior valore** dell’esperienza, rilevando una possibilità di **riappropriarsi** delle **proprie emozioni** e di **crescita** sul **piano personale**, imparando ad esprimere la propria emotività, confrontandosi con le proprie ansie o paure ed accogliendo anche sensazioni di disagio.

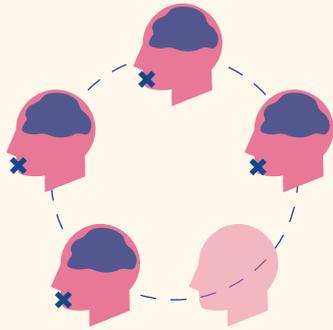
Focus Group

In seguito alla conclusione del Workshop, i coordinatori Marzia Scarteddu, Francesca English e Francesco Boccato Rorato hanno organizzato alcuni incontri per approfondire insieme alle studentesse partecipanti al Workshop Palcoscenico alcune delle tematiche che erano emerse in quella sede, specialmente rispetto alle dinamiche relazionali e alla gestione della comunicazione ostile all’interno della vita universitaria. Tali incontri si sono svolti tra aprile e giugno 2024 e sono serviti come spazio di ulteriore ricerca rispetto a come il teatro possa influenzare la progettualità del design, conoscendo se stessi attraverso il gruppo.

Uno dei temi più rilevanti che è stato affrontato è la difficoltà manifestata dalle studentesse a gestire il lavoro in gruppo, dovuta a una mancata capacità tra individui tenuti a collaborare di condividere approcci e obiettivi, con conseguenti casi di crisi e di sovraccarico da parte di alcuni membri del gruppo. Questo tipo di malessere, se protratto, conduce a una stanchezza fisica e mentale che, in alcuni casi, può portare il soggetto interessato a considerare di abbandonare gli studi. Una caratteristica

fondamentale di tali dinamiche emersa durante i Focus Group è stata l'incomunicabilità di questo disagio: gli studenti e le studentesse non riescono quasi mai ad esprimere la problematicità delle situazioni che vivono, né rispetto ai colleghi direttamente interessati, né alla docenza, se non e ridosso di esami o scadenze, rendendo un intervento riparatore molto difficile o impossibile.

Difficoltà nel Lavoro in Gruppo



8 su 10 studentesse dichiarano di aver dovuto **sopperire** all'**assenza** di **uno o più membri** del **gruppo** di lavoro. Tale situazione è spesso stata vissuta molto negativamente, con **ansia** e **stress**, talvolta somatizzato, **senza** riuscire a **comunicare** il **disagio** ai **collegli** o ai **docenti**.

Sfruttando gli strumenti del teatro si è perciò lavorato sulla comunicazione, facendo emergere il vissuto esperienziale ed emozionale delle studentesse rispetto a tali dinamiche. Per esempio, durante uno dei Focus Group ciascuna studentessa doveva scrivere su un foglio parole chiave o brevi frasi che esprimessero pensieri che non erano stati verbalizzati da parte del singolo o che presumibilmente non erano stati esposti dal resto del gruppo nei confronti del singolo, per poi condividere a coppie quanto emerso.

Un altro tema che è stato indagato riguardava il possibile riscontro sul piano creativo dell'opportunità di vivere esperienze di recitazione. In quella circostanza la risposta che personalmente ho dato è stata che penso che i frutti di una stimolazione teatrale come quella che abbiamo vissuto siano riscontrabili maggiormente nel lungo termine piuttosto che nel breve termine. Trattandosi di attività anche di profonda introspezione, mi sono trovata, nel periodo di tempo successivo al workshop, a riflettere su molti degli aspetti emersi in quei giorni: alcuni stimoli più di altri richiedevano il loro tempo per essere metabolizzati e interiorizzati. Perciò, in conclusione, ho affermato che questa contaminazione da noi esperita è stata sicuramente linfa per stimolare la mia creatività, perché mi ha permesso di conoscere nuove prospettive, entrando a contatto con la diversità dell'altro ma anche con parti di me che erano rimaste inesplorate dall'infanzia o che faticavo a fronteggiare, mostrandomi quanto, possedendo gli strumenti e l'attitudine a mettersi in ascolto di sé e dell'altro, si possa attingere a infiniti universi di potenzialità vitali per lo sviluppo creativo. Trattandosi però possibilmente anche di scoperte profonde, osservarne l'effetto nel brevissimo termine è risultato difficile, o comunque la percentuale manifestata rappresenta sicuramente solo una piccola percentuale del potenziale creativo fruibile ed osservabile più nel lungo periodo³².

32 Salvaia, F., (2024). *Diario di campo di osservazione partecipante dei Focus Group con lequipe di Teatro Zanzara e le studentesse del Politecnico di Torino* partecipanti al Workshop Palcoscenico.

Sintesi di spunti strumentali

Innescare una **attivazione e riappropriazione emozionale**, contattando le proprie emozioni in situazioni protette e controllate.

La condivisione delle azioni teatrali promuove **relazioni profonde**, in cui ciascuna **caratteristica individuale** diventa **strumento** e non difetto.

Propulsione delle **risorse creative** entro uno spazio dedicato alla **possibilità esplorativa di vie comunicative informali**.

Stimolo drammatico come strumento per favorire una **comprensione attiva** delle **problematiche** portate in scena.

Sulla base di quanto vissuto direttamente, osservato e testimoniato in seguito all'esperienza vissuta durante il Workshop *Palcoscenico* e l'attività di tirocinio presso Laboratorio Zanzara, è possibile individuare chiaramente una serie di benefici che la stimolazione teatrale può apportare alla sfera socio emozionale di una persona, e in particolare di un designer.

Il teatro in primo luogo può essere utilizzato per innescare una attivazione e riappropriazione emozionale, avendo la possibilità di esperire le proprie emozioni in situazioni protette e controllate.

“Ho trovato che fosse molto importante e interessante per noi, anche con metodi non convenzionali rispetto a ciò con cui siamo abituati a lavorare, che ci fosse chiesto di entrare in contatto con noi stesse, perché siamo invece sempre abituate a lavorare in una dimensione di gruppo in cui è facile perdersi oppure frasi cariche del lavoro degli altri, oppure anche dubitare di se stessi e delle proprie capacità individuali estrapolate rispetto al gruppo e non saper individuare quali siano i propri punti di forza.”

(Salvaia, F., (2024). *Intervista rilasciata a Marzia Scarteddu il 9 maggio 2024.*)

La condivisione dell'esperienza teatrale promuove poi un rapporto profondo e arricchente nelle relazioni, concretizzando un'integrazione socioculturale e affettiva in cui ciascuna caratteristica individuale viene interpretata come strumento e non come difetto.

Sia la recitazione che la registrazione vocale offrono poi uno spazio in cui sentirsi visti e ascoltati, elevando la persona e aiutandola a rinsaldare la fiducia verso se stessa.

Potrebbe inoltre essere di esempio virtuoso la definizione di momenti di verifica dell'andamento delle attività, anche rispetto agli stimoli emozionali, come è avvenuto durante il Workshop *Palcoscenico* e durante i Focus Group successivi.

Tramite la recitazione, si sviluppa la capacità di imparare a ricoprire un ruolo e/o ricevere da qualcuno un ruolo, avendo anche contezza della differenza esistente tra le due circostanze e possedendo le competenze per gestire ed equilibrare il proprio contributo in entrambi i casi.

Inoltre, è possibile osservare una propulsione nella spontaneità e nelle risorse creative entro uno spazio dedicato alla possibilità esplorativa di vie comunicative informali.

opportunità di reciproco supporto tra ambiti

design + competenze socio-emozionali

teatro + competenze socio-emozionali

design + teatro

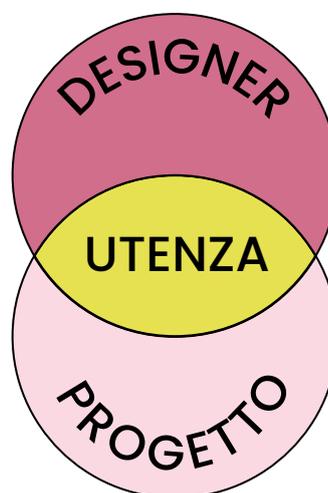
obiettivo sul lungo periodo

Il presente capitolo si propone di offrire delle possibilità di commistione di cui i tre ambiti precedentemente descritti, ovvero il Design, inteso come attività e come formazione, le Competenze Socio-Emozionali e il teatro, per come viene inteso dalla realtà di Teatro Zanzara, possano giovare vicendevolmente. Tale proposta si avvale di un abbinamento in primis a coppie di ambiti, per poi convergere in una sintesi complessiva di benefici attesi che attingano dalle competenze socio-emozionali e dal teatro per convergere e arricchire il designer in quanto professionista e in quanto persona. L'argomentazione segue un percorso consequenziale, evidenziando per ciascuna coppia i punti di contatto individuabili fra i due ambiti sotto esame, per poi definire una serie di opportunità di reciproco supporto e infine, sulla base delle osservazioni che precedono, estrapolare degli outcome attesi implementando tali commistioni.

Infine, avendo determinato i reciproci benefici in termini di cambiamenti osservabili nel medio termine rispetto al target group e al contesto di riferimento, l'argomentazione si propone di definire anche un obiettivo sul lungo periodo dato dall'apprendimento e dall'esercizio da parte di un designer delle competenze socio-emozionali sviluppate tramite il teatro³³.

Design + Competenze socio-emozionali

In quanto designer, ci troviamo a dover tenere in considerazione le emozioni in molte delle decisioni che prendiamo, interagendo costantemente con altri esseri umani e con il loro sentire sia in fase di sviluppo progettuale, elaborando soluzioni e strategie in gruppo, sia rispetto all'utenza finale, rispetto alla quale il nostro compito è quello di comprendere e anticipare bisogni e desideri. Per questo motivo, per un designer risulta fondamentale avere la capacità di padroneggiare le proprie e altrui risposte emozionali e l'influenza che esercitano sul pensiero.



33 Davies, R., (2012). *Criteria for assessing the evaluability of a Theory of Change*. [pubblicazione su blog].

Attività di design

PUNTI DI CONTATTO



Considerando in primo luogo il design inteso come attività e professione, possiamo evidenziare un importante punto di contatto partendo proprio dalla comparazione fra le definizioni che abbiamo precedentemente assegnato all'attività di design¹ e all'empatia²³. Se la progettazione si configura come pratica volta a rispondere alle esigenze, esplicite o latenti, dell'uomo, l'empatia si presenta esattamente come lo strumento tramite il quale raggiungere tale obiettivo, consistendo nella capacità di interpretare i segnali emozionali e sociali che possono essere rivelatori e indicatori dei bisogni e delle emozioni degli esseri umani che ci circondano.

Le opportunità di reciproco supporto fra questi due ambiti potrebbero perciò essere le seguenti:

- Potenziare la capacità, richiesta a un designer, di adottare la prospettiva dell'utenza per la quale progetta.

- Imparare a gestire le proprie e altrui reazioni di fronte a emozioni "negative", come la frustrazione, o alla comunicazione ostile, intesa come interazione verbale o non verbale caratterizzata da aggressività, antagonismo o intenti dannosi.

- Sfruttare delle acquisite capacità empatiche per negoziare i compromessi in modo che ambo le parti restino soddisfatte, nelle dinamiche progettuali interne al team e rispetto alla committenza.

- Saper comunicare il proprio punto di vista con efficacia.

- Saper ascoltare e saper domandare, per cogliere la differenza tra cosa una persona dice e qual è il reale bisogno che sta comunicando.

- Il benessere emotivo aumenta la capacità di pensare in modo flessibile,

consentendo di raggiungere livelli di complessità maggiori e semplificando la risoluzione di problemi⁶.

OUTCOME ATTESI

COMPRESIONE EMPATICA

- Esercitare l'**intelligenza emotiva** per interpretare i **segnali sociali** ed **emozionali** che rivelano **bisogni** e **aspettative** dell'**utente finale**.

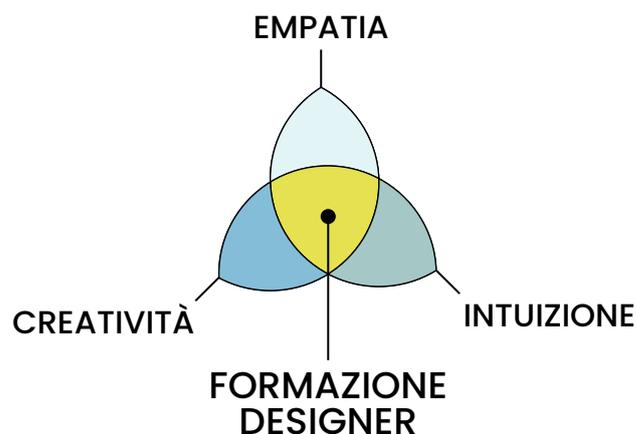
L'outcome atteso estrapolabile da queste osservazioni potrebbe essere il potenziamento, da parte di un designer, di una **comprensione empatica**, ovvero la capacità di esercitare l'intelligenza emotiva per interpretare i segnali sociali ed emozionali che rivelano bisogni e aspettative dell'utente finale.

Formazione di un designer

Spostando l'argomentazione sul percorso formativo volto a plasmare i futuri professionisti, i principali punti di contatto rispetto alle competenze socio-emozionali sono quelli elencati di seguito.

In progetti prevalentemente affrontati in gruppo, emerge la necessità di trovare un equilibrio sociale che permetta di elevare i talenti di ciascun individuo all'interno del team, aiutandolo a riconoscere le proprie potenzialità e passioni.

Sempre rispetto al lavoro in gruppo, è rilevante riuscire a prevenire condizioni di sovraccarico, con conseguente stanchezza fisica e mentale, che possono essere causa di dispersione o abbandono per sfuggire a una situazione percepita come opprimente³².



“Per dispersione si intende una modalità di fruizione discontinua e irregolare dei servizi formativi, che assume varie forme fino al caso più grave dell’abbandono, cioè l’interruzione degli studi prima di aver completato il percorso.”

(Agostini, C., (2024). *Welfare per le nuove generazioni. Scuola, salute mentale e promozione del benessere*. L'Asino d'Oro, Roma. cit., p. 56.)

Queste situazioni di disagio si manifestano soprattutto durante il primo anno accademico: in assenza di contesti in cui acquisire strumenti di team building e sottoposti a fretta e pressione per la formazione dei gruppi di lavoro, le matricole si trovano, nella maggior parte dei casi, prese alla sprovvista, con un'alta probabilità di trovarsi in un gruppo che si rivelerà essere disfunzionale³².

L'apprendimento inoltre si caratterizza per essere fondamentalmente dinamico, sociale e dipendente dal contesto; l'esperienza formativa rappresenta infatti il periodo di fondamentale socializzazione degli studenti³⁴.

Il target degli studenti si contraddistingue inoltre, sul piano socio-emozionale, per un'implicita precarietà, dovuta a un'instabilità fisiologica precedentemente approfondita (vedi capitolo 3: *Competenze Socio-Emozionali > L'emozione > Il cervello emozionale*), e per il fatto che i percorsi formativi che hanno intrapreso fino al momento in cui iniziano l'università li hanno tendenzialmente guidati nello sviluppare delle competenze, ma non conoscenza di sé. Per questo, molti giovani adulti rischiano di vivere delle vite caratterizzate da scelte che non li rappresentano e che li lasciano insoddisfatti, sperimentando frequentemente il senso di colpa e

l'ansia tipici di una cultura della perfezione e della performance³⁵.

“In un mondo in cui il criterio della felicità è l'efficienza, ciò che conta è acquisire quanto prima competenze «spendibili» nel lavoro. Essere «spendibili» significa essere «comprabili», cioè diventare noi stessi «risorsa» da «esaurire»: questo vuol dire risorsa, e purtroppo abbiamo deciso che le persone sono risorse umane. Invece la felicità dipende dalla profondità di rapporti che abbiamo con il mondo e con gli altri: i nostri ricordi felici riguardano infatti ciò che abbiamo creato con le nostre attitudini e le relazioni significative che abbiamo stretto. Se non so chi sono e con chi sono, le competenze sono solo vestiti su un manichino.”

(D'Avenia, A., (11 marzo 2024). 193. *L'intelligenza del Bosco*. Il Corriere Della Sera.)

Un altro fattore non trascurabile è la componente ansiosa sperimentata dalla maggior parte degli studenti nell'arco del percorso universitario, specialmente in concomitanza degli esami. Questo tipo di ansia è stato studiato da Richard Metzger³⁶ (1990), che ha dimostrato che, provando preoccupazione, sottraiamo risorse mentali ad altre attività cognitive, come l'elaborazione di informazioni. Per questo, avere padronanza della propria sfera emozionale si rivela fondamentale negli studenti per calibrare un equilibrio tra ansia e prestazione⁷.

Inoltre, la ricerca ha evidenziato anche

34 Agostini, C., (2024). *Welfare per le nuove generazioni. Scuola, salute mentale e promozione del benessere*. L'Asino d'Oro, Roma.

35 D'Avenia, A., (11 marzo 2024). 193. *L'intelligenza del Bosco*. Il Corriere Della Sera.

36 Metzger, R., (gennaio 1990). *Worry Changes Decision-making: The Effects of Negative Thoughts on Cognitive Processing*. Journal of Clinical Psychology.

l'esistenza di una cosiddetta *intelligenza di gruppo*, che si basa sulla capacità di mettere in comunità e valorizzare i propri talenti quando diversi individui si aggregano per lavorare insieme. Il fattore più importante osservato a tal proposito nel massimizzare la qualità del prodotto di un gruppo è la capacità dei suoi membri di creare uno stato di armonia interna³⁷.

Infine, un altro elemento degno di attenzione emerso durante i Focus Group svolti insieme alle studentesse partecipanti al Workshop Palcoscenico, è l'incomunicabilità del malessere vissuto nel contesto universitario, che evidenzia perciò la necessità di educare gli studenti al confronto costruttivo, superando la paura del giudizio per affrontare le situazioni di crisi e trarne beneficio e crescita personale³².

Giungendo perciò a definire alcune opportunità di reciproco supporto fra il design e le competenze socio emozionali, possiamo affermare che sarebbe possibile:

- Avvantaggiarsi di un potenziamento dell'intelligenza emotiva negli studenti per avere dei rapporti umani soddisfacenti, fattore incidente sulle dinamiche di gruppo e sugli esiti progettuali.
- Appianare potenziali disallineamenti tra membri del gruppo, causati da

difficoltà a conciliare approcci e obiettivi, avendo sviluppato la capacità di condividere gli intenti altrui e utilizzare le emozioni per il raggiungimento dei propri scopi, riuscendo inoltre a gestire il confronto e a comunicare il proprio punto di vista nei momenti di crisi.

- Educare la comunità studentesca a fidarsi dell'altro e rispettarlo, avendo la capacità di empatizzare e riconoscerne i talenti diversi dai propri nell'instaurare rapporti arricchenti.
- A livello istituzionale, promuovere un'idea di benessere emotivo volto all'interiorità, all'attenzione per l'altro e alla dimensione non cosciente, perseguendo una progettualità volta a vivere i luoghi dell'apprendimento come presidio del benessere emotivo e sociale, potenziando le competenze della comunità educata ed educante ampliando l'offerta formativa.

La letteratura ha già evidenziato tre principali benefici connessi a programmi formativi che promuovano la fruizione del capitale sociale presente sul territorio per sviluppare un modello educativo di tutela del benessere dei giovani, integrando la didattica ordinaria attraverso attività complementari che prevedano la partecipazione attiva della comunità educata e che, ad esempio, coinvolgano luoghi diversi (teatri, biblioteche, cinema, musei...) ³⁸. Essi sono:

37 Williams, W., Sternberg, R., (1988). *Group Intelligence: Why Some Groups Are Better Than Others*. Intelligence.

38 Longo, F., Maino, F., (2021). *Platform Welfare. Nuove logiche per innovare i servizi locali*. Egea, Milano.

- “1) il miglioramento rispetto ai comportamenti pro-sociali, che si concretizza nella maggiore capacità di relazionarsi agli altri e in un incremento della fiducia in se stessi e dell'autostima;
2) migliori rendimenti scolastici;
3) riduzione dei comportamenti a rischio e delle manifestazioni di disagio.”

(Agostini, C., (2024). *Welfare per le nuove generazioni. Scuola, salute mentale e promozione del benessere*. L'Asino d'Oro, Roma. cit., p. 32)

OUTCOME ATTESI

COOPERAZIONE

- **Comunità educata** capace di **equilibrare autonomamente le dinamiche di gruppo**, valorizzando l'**apprendimento collaborativo**.

RISOLUZIONE DEI CONFLITTI

- Capacità di **comunicare** efficacemente il proprio **disagio** per **risolvere** le situazioni di **malessere**.

Gli outcome attesi su questo fronte sarebbero prevalentemente due: una rafforzata **cooperazione**, sulla base di una comunità educata capace di equilibrare autonomamente le dinamiche di gruppo, valorizzando l'apprendimento collaborativo; il potenziamento delle capacità di **risoluzione dei conflitti**, educando gli studenti e le studentesse a comunicare efficacemente il proprio disagio per risolvere le situazioni di malessere.

Teatro + Competenze socio-emozionali

“Gli attori, naturalmente, sono artisti dell'esibizione emozionale; è proprio la loro espressività a suscitare la risposta nel pubblico.”

(Goleman, D., (1997). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York. cit., p. 191)

Durante il mio periodo di tirocinio presso Laboratorio Zanzara ho trascorso molto tempo a contatto con il laboratorio di teatro, osservando con attenzione gli elementi che contraddistinguevano uno spazio, fisico e umano, così peculiare. Uno degli aspetti più impattanti che ho rilevato è stato proprio il legame tra le suggestioni teatrali fornite dalla regista Marzia Scarteddu e la risposta sul piano emotivo vissuta dagli attori, come già testimoniato nel capitolo dedicato al Teatro Zanzara (vedi capitolo 4: *Teatro Zanzara* >

Caratterizzazione del progetto e potenzialità espressive > Lavoro sul corpo e sulla persona). A Zanzara, il teatro viene infatti adoperato anche e soprattutto come strumento per sbloccare condizioni emozionali e del vissuto degli attori che altrove non trovano spazio per essere espresse. Trattandosi di persone portatrici di una disabilità, le loro capacità di provare emozioni e di relazionarsi con gli altri vengono spesso infantilizzate nella maggior parte degli aspetti del loro quotidiano: il laboratorio di teatro rappresenta invece uno spazio sicuro entro cui tirare fuori sentimenti inespressi o taboo, o un'occasione per sperimentare condizioni che riterrebbero lontane da sé con la "scusa" della recitazione³⁹.

Inoltre, anche grazie all'esperienza del Workshop Palcoscenico (vedi capitolo 4: Teatro Zanzara > Workshop Palcoscenico), ho sperimentato personalmente la ricaduta sul piano socio-emozionale della stimolazione teatrale vissuta in quel contesto.

Lavoro sulla persona

Il lavoro di Marzia Scarteddu si focalizza in prima battuta su una riappropriazione emozionale tramite la cura del singolo. Partendo perciò da questa dimensione individuale nel ricercare dei punti di contatto, possiamo innanzitutto tenere conto della stimolazione legata all'uso del corpo adoperata a Teatro Zanzara rispetto alla ricchezza espressiva della comunicazione non verbale. Abbiamo infatti già descritto come il 90% di un messaggio emotivo venga comunicato attraverso canali non verbali (vedi capitolo 3: Competenze Socio-Emozionali > La comunicazione non verbale): il corpo può essere perciò un efficace veicolo tramite cui attingere a un flusso espressivo più inconscio.

Inoltre l'emersione, tramite la recitazione, di questioni molto intime, consolida la propria autocoscienza e allena l'osservazione e l'ascolto di se stessi e dell'altro in uno spazio-tempo individuato.

Integrazione Emozionale nel corpo

A ciascuna emozione corrisponde una componente fisiologica reattiva dell'organismo⁴⁰.



³⁹ Salvaia, F. (2024). *Diario di campo di osservazione partecipante del laboratorio teatrale presso Laboratorio Zanzara*.

⁴⁰ Integral Somatic Psychology. <https://integralsomaticpsychology.com/it/come-migliorare-i-risultati-in-tutte-le-terapie-attraverso-l-integrazione-delle-emozioni-nel-corpo/>. Accessed 03-08-2024.

Tramite le azioni teatrali è poi possibile assistere a un ridestarsi di collegamenti emotivi che risvegliano condizioni infantili, che necessitano di essere accolte e curate per attingere a flussi espressivi estremamente spontanei e quasi innati o per sanare eventuali traumi.

Nella cura della sensibilità di ciascuno, è fondamentale avere rispetto per le differenze e le incompatibilità per potenziare ciò che la persona può offrire vedendo le sue caratteristiche non come difetti, ma come strumenti, dando spazio all'errore e legittimando la possibilità di scegliere di non fare qualcosa per far sentire ciascuno accolto e non sbagliato. La stimolazione teatrale può essere anche emotivamente impegnativa, per cui un altro elemento importante è vivere queste condizioni avendo la sensibilità di riuscire a non invadere e non isolare chi non può o non vuole entrare in contatto con la propria sfera emotiva e relazionale, senza influenzare l'esperienza di chi si dimostra più aperto o disponibile ed è disposto a mettersi in gioco anche in situazioni meno accomodanti.

Infine, tramite le azioni teatrali vissute in prima persona nel contesto del Workshop *Palcoscenico*, ho sperimentato quanto possano essere una chiave innovativa per affrontare emozioni o parti di sé che ci mettono in difficoltà, ci fanno paura o pensiamo che non ci appartengano (come l'ansia, la vergogna o la frustrazione) senza sentirsi addosso alcun giudizio³².

Rispetto alle opportunità di reciproco supporto possiamo quindi affermare che il teatro, nelle modalità che ho avuto modo di osservare e sperimentare con cui viene vissuto dalla realtà di Teatro Zanzara, può essere, in relazione alle competenze socio-emozionali:

- uno spazio di sfogo, anche liberatorio, di stati latenti, dove lasciarsi la possibilità di esprimere e conoscere anche emozioni "negative" o represses.
- Uno strumento per favorire una comprensione attiva delle problematiche, sfruttando l'emozione vissuta durante l'azione teatrale come facilitatrice del pensiero e utilizzando l'empatia che si innesca tra individui che condividono questo tipo di vissuto esperienziale per interpretare intenti ed emozioni altrui.
- Un veicolo attraverso cui educare le persone a connettersi rapidamente e profondamente al proprio mondo interiore, guidandoli nel raggiungere un'autoconsapevolezza rispetto alle proprie emozioni e ai propri pensieri e nel saper attingere a un flusso creativo più inconscio.

COMUNICAZIONE DEL PROPRIO VISSUTO

- **Individui** competenti nel **canalizzare** o **esprimere** la propria **emotività** attraverso l'**azione teatrale**.

A livello di outcome attesi, possiamo perciò aspettarci dei benefici rispetto alle capacità individuali di **comunicazione del proprio vissuto** formando, tramite il teatro, delle persone competenti nel canalizzare o esprimere la propria emotività.

Dimensione relazionale

Grazie al lavoro svolto per curare la formazione di individui autoconsapevoli ed emotivamente competenti, la regista ha potuto costruire un gruppo di recitazione che si basa sulla fiducia e su relazioni solide e fruttuose, in grado di elevare il singolo e favorire l'autoregolazione nel raggiungimento di un equilibrio naturale. Per raggiungere questo risultato è necessario mettere in campo un discorso sociale e strutturale radicato, legato al valore dato al modo di stare insieme: Marzia Scarteddu, parlandomi del suo lavoro rispetto all'equipe di Teatro Zanzara, ha espresso la necessità di dedicare tempo e cura al lavoro di costruzione della relazione per avere una squadra efficace⁴¹. Per strutturare questa condizione bisogna partire dall'ascolto e dell'osservazione ed è fondamentale la presenza e la generosità del contesto, specialmente nell'offrire figure di riferimento da prendere ad esempio nel manifestare

comportamenti virtuosi per avere relazioni fertili⁴².

I punti di contatto sono sintetizzabili nell'intelligenza interpersonale e intrapersonale che un attore deve padroneggiare per collaborare con flessibilità con le differenti professionalità che compongono il quadro del sistema teatro.

Il Teatro d'Impresa nasce inoltre con l'intento di migliorare il modo in cui le persone interagiscono e lavorano insieme, sfruttando la recitazione per educare le persone a comunicare le proprie emozioni e il proprio punto di vista con efficacia.

Le conseguenti opportunità di reciproco supporto sarebbero:

- la possibilità di costruire la fiducia tra individui intendendola come possibilità esplorativa del territorio dell'altro,

⁴¹ Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 6 giugno 2024.*

⁴² English, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 6 giugno 2024.*

esperibile nel contesto protetto e sperimentale delimitato dall'azione teatrale.

- Favorire la nascita di relazioni profonde grazie alla capacità di stabilire contemporaneamente un contatto con la propria interiorità e con l'altro.

OUTCOME ATTESI

→ EQUILIBRIO INTRA/INTER-PERSONALE

- **Bilanciamento** tra la propria interiorità e il rapporto con l'altro **rispettando** ed **elevando** le **peculiarità** e i **talenti propri** e **altrui**.

Estrapolando da queste considerazioni un outcome atteso, potremmo definirlo come la capacità di raggiungere, tramite la stimolazione teatrale, un **equilibrio intrapersonale e interpersonale**, definito come l'abilità di stabilire un bilanciamento tra la propria interiorità e il rapporto con l'altro, rispettando ed elevando le peculiarità e i talenti propri e altrui.

Design + Teatro

In prima battuta, l'osservazione dell'applicazione dell'arte teatrale nel contesto di Laboratorio Zanzara pensavo potesse essere strumentale unicamente rispetto alla definizione di uno stimolo utile allo sviluppo delle competenze socio-emozionali nel contesto universitario. Rielaborando quanto vissuto durante il Workshop *Palcoscenico* durante i successivi Focus Group, e facendone un'esperienza più prolungata tramite la mia attività di tirocinio curricolare, durata in tutto 300 ore, mi sono però trovata dinanzi a una scoperta inattesa: mi era possibile individuare un fil rouge che unisse anche direttamente le due discipline, quella del teatro e quella del design, senza

necessariamente avvalermi delle competenze socio-emozionali come "tramite", ma concentrandomi sulle peculiarità proprie dell'uno e dell'altro ambito. Tali ragionamenti sono esposti nel seguente paragrafo³⁸.

Partendo dalle definizioni già precedentemente utilizzate per inquadrare i due mondi (vedi capitolo 2: *Design > Attività di Design* e capitolo 4: *Teatro Zanzara > Caratterizzazione del progetto e potenzialità espressive*), possiamo riconoscere al design e al teatro una comune chiamata per l'osservazione delle esigenze umane, in quanto pilastro di base su cui costruire una risposta coerente e innovativa.

Livello individuale

PUNTI DI CONTATTO

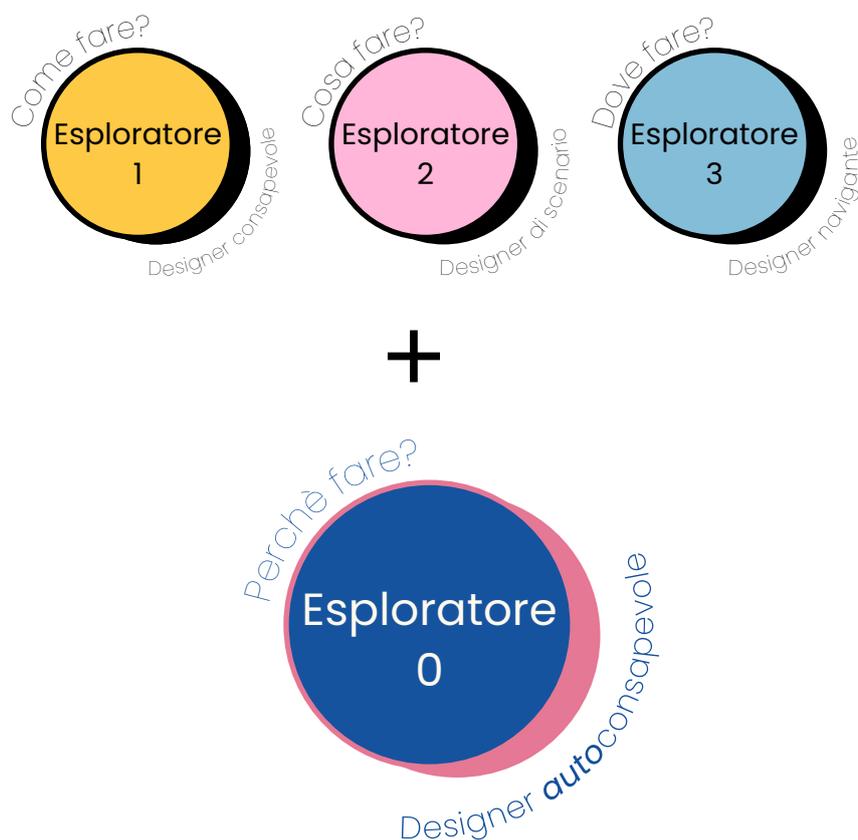


Considerando poi il singolo studente/professionista per approfondire tale parallelismo, tra i punti di contatto possiamo individuare un comune olismo fra teatro e approccio sistemico nella modalità di affrontare la complessità cercando di semplificare senza banalizzare.

A livello di opportunità di reciproco supporto, si potrebbe:

- introdurre alcune mirate pratiche teatrali all'interno del percorso formativo degli studenti di Design e Comunicazione per implementare un'esplorazione della propria interiorità e focalizzare i propri intenti nell'attività progettuale.
- Sperimentare e osservare una propulsione nelle risorse creative grazie alla possibilità esplorativa di vie comunicative informali.

Aggiungendo uno step a monte rispetto alla struttura già in vigore per cui di anno accademico in anno accademico gli studenti diventano progressivamente "Esploratori" di tipo 1, 2 e 3, affrontando livelli di complessità crescenti e imparando a confrontarsi con questi passaggi con flessibilità e adattabilità (vedi capitolo 2: *Design > Formazione di un Designer > Progettazione ed Esplorazione*), sarebbe possibile prevedere la figura dell'*Esploratore 0*, utile a delineare il profilo del "*Designer autoconsapevole*", che alla base del percorso progettuale e all'inizio della sua formazione impara a chiedersi "*perché fare?*", apprendendo come farsi guidare dalla risposta a tale domanda nelle dinamiche che instaura con i suoi colleghi e nell'impegno emotivo e cognitivo messo in campo per il raggiungimento dei propri obiettivi.



OUTCOME ATTESI

SENSO CRITICO

- Impiego in **ambito teatrale** della capacità del **designer** di mettere costantemente in **discussione** la propria **postura**.

Gli outcome attesi rispetto a tale livello interpretativo riguarderebbero il potenziamento del **senso critico** degli studenti e delle studentesse, dando loro l'opportunità educativa di impiegare in ambito teatrale la capacità del designer di mettere costantemente in discussione la propria postura e la propria prospettiva per cogliere potenzialità espressive proprie e dell'altro.

Livello co-partecipativo

Passando a una dimensione collettiva, condivisa nei gruppi di lavoro di progettazione e di realizzazione/ rappresentazione dell'azione teatrale, fra i punti di contatto possiamo individuare immediatamente la necessità di

entrambi gli ambiti di avvalersi di collegamenti interdisciplinari per il fiorire delle proprie attività. Il designer è infatti un mediatore tra saperi, professionista di una disciplina che si contraddistingue per una interdisciplinarietà e

pluriculturalità² (vedi capitolo 2: *Design > Attività di Design > Mediatore tra saperi*); il teatro d'altro canto rappresenta potenzialmente la sintesi maggiore delle arti, basandosi su una contaminazione tra diverse figure competenti che collaborano ai fini della rappresentazione drammatica.

“Il teatro secondo me in questo senso è altrettanto una materia multidisciplinare; fra le arti, è forse la sintesi maggiore e la più esplorativa di linguaggi diversi. Le potenzialità visive, sonore, rispetto all'interazione site specific del momento in cui le cose avvengono, la rendono una materia molto specchiata al design in questo senso.”

(Bocato Rorato, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 10 giugno 2024.*)

In ambedue le discipline, di conseguenza, si delinea esplicitamente il bisogno di lavorare in gruppo per bilanciare competenze diverse.

“In entrambi i casi essere estremamente tecnici non è sufficiente: ciò che diventa necessario quindi è fare gruppo, cioè saper lavorare con altre persone, con le loro competenze, che possono anche essere sbilanciate, ma in questo senso orchestrate, per la buona riuscita del tutto, e vanno in compensazione una delle mancanze dell'altra, nel design come nel teatro, e anche al singolo, al di fuori del gruppo, è comunque richiesta una certa elasticità e capacità di parlare linguaggi diversi.”

(Bocato Rorato, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 10 giugno 2024.*)

“L'azione creativa in una prospettiva multidisciplinare consiste nel produrre, rispetto alle realtà che si osservano, idee, riflessioni, proposte in grado di delineare processi progettuali specifici rispetto a più tematiche, per elaborare dei brief approfonditi e articolati.

Questa modalità è più simile a una produzione cinematografica che all'approccio professionale tradizionale del mondo dell'architettura, dell'urbanistica e del design, nel senso che non c'è necessariamente un cliente che richiede una prestazione, ma invece un gruppo composto, per fare un esempio, da economisti, sociologi, architetti, designer, urbanisti, paesaggisti e semplici cittadini in grado di proporre progetti specifici, che vadano a toccare una o più tematiche nello stesso tempo, per produrre l'intero ciclo progettuale prevedendo sia l'aspetto del progetto tradizionalmente inteso, che l'attivazione di dinamiche sociali ed economiche.”

(Cibic, A., (2010). *Rethinking Happiness. Fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te. Nuove realtà per nuovi modi di vivere.* Corraini Edizioni, Milano, cit., p. 12)

Astraendo da tali punti di contatto alcune opportunità di reciproco supporto, potremmo immaginare:

- l'istituzionalizzazione di una possibilità formativa per gli studenti e le studentesse di cimentarsi in aree di progettazione sperimentali di commistione con altre arti e discipline con una rafforzata quota di praticità rispetto ai contributi teorici forniti nell'arco del triennio.
- Un ampliamento del progetto del Teatro d'Impresa al contesto triennale del Corso di Laurea in Design e

Comunicazione presso il Politecnico di Torino, con l'obiettivo di migliorare la comunicazione e la coesione fra gruppi di studenti e osservare dei benefici nelle dinamiche progettuali e nella qualità della vita universitaria.

OUTCOME ATTESI

COESIONE NELLA CO-PROGETTAZIONE

- **Inclusione sociale** concretizzata in **gruppi** di lavoro **eterogenei** e consolidati tramite la **condivisione di azioni drammatiche emotivamente stimolanti**.

INTERDISCIPLINARITÀ

- Occasione di **multidisciplinarietà applicata**, accorciando le distanze tra **design** ed **arti performative/rappresentative**.

Basandoci su questi presupposti, possiamo concludere argomentando che come outcome attesi potremmo aspettarci una maggiore **coesione nei processi di co-progettazione**, caratterizzati da un'inclusione sociale concretizzata in gruppi di lavoro eterogenei e consolidati tramite la condivisione di azioni drammatiche emotivamente stimolanti³⁸, e una più pratica e meno teorica occasione di vivere l'**interdisciplinarietà** che caratterizza la nostra formazione e futura professione², accorciando le distanze tra design e arti performative/rappresentative.

Sintesi e obiettivo sul lungo periodo

Riassumendo i contenuti del paragrafo precedente, dalla progressiva analisi dei punti di contatto e opportunità di reciproco supporto su più livelli rispetto ai tre macro ambiti presi in considerazione in questa tesi di laurea ho estrapolato otto outcome attesi, intesi come benefici riscontrabili e applicabili nella formazione di un designer, che attingono dalle

competenze socio-emozionali e/o dal mondo del teatro per come è interpretato da Laboratorio Zanzara. I suddetti outcome sono elencati e schematizzati di seguito.

- **Comprensione empatica**: capacità di esercitare l'intelligenza emotiva per interpretare i segnali sociali ed emozionali che rivelano bisogni e

aspettative dell'utente finale.

- **Cooperazione:** comunità educata capace di equilibrare autonomamente le dinamiche di gruppo, valorizzando l'apprendimento collaborativo.

- **Risoluzione dei conflitti:** capacità di comunicare efficacemente il proprio disagio per risolvere le situazioni di malessere.

- **Comunicazione del proprio vissuto:** favorire lo sviluppo di individui competenti nel canalizzare o esprimere la propria emotività attraverso l'azione teatrale.

- **Equilibrio intra/interpersonale:** abilità di stabilire un bilanciamento tra la propria interiorità e il rapporto con l'altro, rispettando ed elevando le peculiarità e i talenti propri e altrui.

- **Senso critico:** opportunità educativa di impiegare in ambito teatrale la capacità del designer di mettere costantemente in discussione la propria postura e la propria prospettiva per cogliere potenzialità espressive proprie e dell'altro.

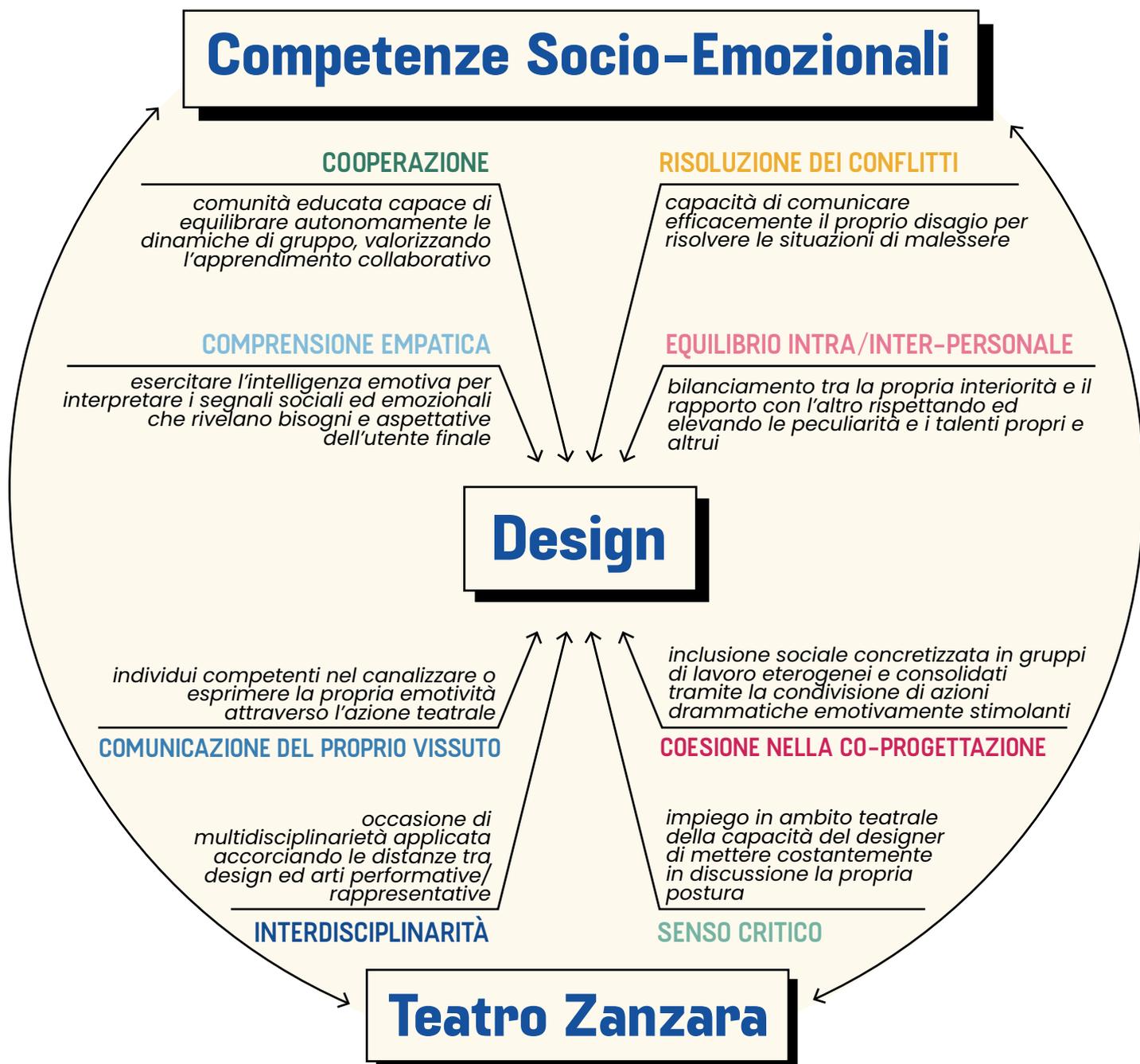
- **Coesione nei processi di co-progettazione:** inclusione sociale concretizzata in gruppi di lavoro eterogenei e consolidati tramite la condivisione di azioni drammatiche emotivamente stimolanti.

- **Interdisciplinarietà:** occasione pratica e meno teorica di accorciare le distanze

tra design e arti performative/rappresentative.

Complessivamente quindi, ho estrapolato una serie di opportunità di reciproco supporto che attingano dalle competenze socio-emozionali e dal teatro per convergere sul design e arricchire un progettista nella sua formazione e nella sua successiva professione.

L'obiettivo sul lungo periodo a cui mirare tramite questi interventi sarebbe un'innovazione educativa portatrice di un cambiamento sistemico basato su implementazioni al curriculum formativo e nelle relazioni interpersonali, in grado di formare la figura del designer autoconsapevole, competente anche sul piano socio-emozionale.



Inserendo il teatro nella formazione di un designer potremmo osservare dei benefici nel potenziamento delle competenze socio-emozionali.

outcome e output

*associazioni tra benefici attesi e pratiche
teatrali*

*workshop 0, I, II
rilevazione degli outcome*

Il seguente capitolo contiene la mia proposta di applicazione di *Teoria del Cambiamento*, strumento utilizzato per progettare la sequenza di eventi necessaria a raggiungere un cambiamento desiderato tramite un approccio che aiuta a evidenziare gli obiettivi, monitorare i progressi e valutare l'efficacia dell'intervento³³, rispetto a quanto osservato e argomentato nei capitoli precedenti, per offrire una proposta di modello concretamente adattabile al piano di studi della triennale in Design e Comunicazione presso il Politecnico di Torino, per potenziare le competenze socio-emozionali degli studenti e delle studentesse avvalendosi del metodo teatrale sperimentato a Laboratorio Zanzara.

In particolare, nei seguenti paragrafi saranno definiti gli outcome, ovvero i cambiamenti attesi e misurabili a medio termine, osservabili nel target group e nel contesto di riferimento, e gli output, che consistono nei risultati tangibili e facilmente misurabili, costituiti dai beni e servizi realizzati e volti a raggiungere gli outcome desiderati³³.

Associazioni tra benefici attesi e pratiche teatrali

Per definire gli output attraverso cui raggiungere gli outcome estrapolati nel

capitolo precedente e basati sulle opportunità di reciproco supporto tra i tre ambiti (vedi capitolo 5: *Opportunità di reciproco supporto*), ho analizzato le pratiche teatrali sperimentate in occasione del Workshop *Palcoscenico*, e successivamente dei Focus Group³², per associare ai benefici attesi i vantaggi riscontrati personalmente sul piano socio-emozionale e/o progettuale grazie a queste due esperienze.

Ho in primo luogo sintetizzato in poche parole chiave gli 8 outcome estrapolati a partire dalle opportunità di reciproco supporto; successivamente, ho suddiviso i benefici attesi in tre aree: i vantaggi riscontrabili su un piano di competenze introspettive, quelli invece attinenti a delle competenze relazionali, e infine rispetto alle competenze progettuali, rispettando in tale ordine la gerarchia osservata da Marzia Scarteddu nel lavoro operato sul gruppo di Laboratorio Zanzara per curare prima l'individuo, successivamente le relazioni, e infine gli aspetti olistici progettuali.

Applicando a questo schema la *metodologia esigenziale* appresa durante il mio percorso di studi¹, ho associato agli outcome le esigenze, esplicite o implicite, dell'utenza, rappresentata dalla comunità educata ed educante del Politecnico di Torino.

Mi sono poi concentrata sugli esercizi teatrali di cui ho fatto esperienza, associando a ciascuno di essi l'area rispetto alla quale ho riscontrato un vantaggio tra quelle definite dagli outcome, ovvero l'equilibrio

intra/inter-personale, la comunicazione del proprio vissuto, il senso critico, la cooperazione, la comprensione empatica, la risoluzione dei conflitti, la coesione nella co-progettazione e l'interdisciplinarietà. Tale operazione può essere paragonabile all'individuazione delle prestazioni, le quali convertono le informazioni raccolte in dati più specifici e quantificati.

Infine, mi sono soffermata sulla spiegazione di come ciascun esercizio teatrale soddisfi i benefici individuati: rispetto al sistema esigenziale, questo step può assolvere la funzione di elenco dei requisiti, in quanto traduzione delle esigenze osservate in caratteristiche associabili al progetto (in questo caso il servizio che si avvalga degli strumenti di recitazione).

Tali informazioni sono riportati nelle seguenti tabelle:

+ Associazione Outcome/Azioni teatrali WORKSHOP PALCOSCENICO

	BENEFICI ATTESI <i>/esigenze/</i>	ESERCIZIO TEATRALE <i>/prestazioni/</i>	SODDISFAZIONE DEI BENEFICI <i>/requisiti/</i>
COMPETENZE INTROSPETTIVE	EQUILIBRIO INTRAPERSONALE	• esercizi in atmosfere immersive e poco illuminate	• trovarsi soli con se stessi per favorire una ricerca introspettiva
	EQUILIBRIO INTRAPERSONALE	• esercizi di movimento e interazione con il proprio corpo (ad esempio, alzarsi in piedi accarezzandosi una parte del corpo)	• attingere a un flusso emotivo e espressivo più inconscio tramite il corpo
	COMUNICAZIONE DEL PROPRIO VISSUTO	• registrazione della voce	• sentirsi rappresentati dando voce alle proprie emozioni
COMPETENZE RELAZIONALI	EQUILIBRIO INTERPERSONALE	• azioni in spazi illuminati e frequentati da altre persone (ad esempio i visitatori di un museo)	• affrontare la presenza di un pubblico senza sottrarsi agli sguardi altrui e senza farsi sopraffare dal desiderio di essere performanti agli occhi degli altri
	EQUILIBRIO INTERPERSONALE	• muoversi nello spazio immaginando di essere su un palcoscenico o dietro le quinte	• avere consapevolezza di quali parti di noi siamo disposti a mostrare agli altri e quali preferiamo tenere nascoste
	COMUNICAZIONE DEL PROPRIO VISSUTO	• interagire con uno spazio esprimendo un'emozione "scomoda" tramite l'uso del corpo	• comunicare e confrontarsi con gli altri rispetto ad argomenti taboo che possono generare disagio o vergogna

	BENEFICI ATTESI <i>/esigenze/</i>	ESERCIZIO TEATRALE <i>/prestazioni/</i>	SODDISFAZIONE DEI BENEFICI <i>/requisiti/</i>
COMPETENZE RELAZIONALI	SENSO CRITICO	• azioni vissute insieme agli attori fragili di Laboratorio Zanzara	• messa in discussione della propria postura di fronte alla disabilità in una democratizzazione delle relazioni
	COOPERAZIONE	• presentarsi rispondendo a domande personali	• riuscire ad esporre con sincerità anche le proprie fragilità per creare un clima di fiducia e di condivisione collettiva
	COMPRESIONE EMPATICA	• esercizi in coppia in cui una persona deve sequenzialmente rispondere alle azioni dell'altro	• necessità di prestare attenzione ai movimenti e alle emozioni che il proprio compagno di esercizio sta comunicando per agire in maniera consonante
	RISOLUZIONE DEI CONFLITTI	• porsi come singolo di fronte al gruppo ed esporre una narrazione personale	• affrontare il gruppo, che può far sentire protetti o accerchiati, perseverando nel proprio intento comunicativo
	COESIONE NELLA CO-PROGETTAZIONE	• muoversi all'interno di una stanza affollata in maniera insolita (ad esempio come un branco di animaletti)	• stemperare una tensione sociale con azioni anticonvenzionali avvalendosi della forza del gruppo
	COMPETENZE PROGETTUALI	INTERDISCIPLINARITÀ	• concept e sviluppo di scenografie e oggetti di scena
SENSO CRITICO		• approfondire gli strati di significato delle parole tramite l'uso del dizionario etimologico	• comprendere la possibilità di contenuti e d'interpretazione che possiamo attribuire a tutto ciò che ci circonda
SENSO CRITICO		• interagire con costumi e oggetti di scena	• cambiare la propria prospettiva sperimentando una trasfigurazione

+ Associazione Outcome/Azioni teatrali FOCUS GROUP

	BENEFICI ATTESI <i>/esigenze/</i>	ESERCIZIO TEATRALE <i>/prestazioni/</i>	SODDISFAZIONE DEI BENEFICI <i>/requisiti/</i>
COMPETENZE INTROSPETTIVE	COMUNICAZIONE DEL PROPRIO VISSUTO	<ul style="list-style-type: none"> • muoversi nello spazio maneggiando un oggetto fragile (ad esempio una tazza) 	<ul style="list-style-type: none"> • veicolare le proprie emozioni attraverso le caratteristiche attribuibili a un oggetto
COMPETENZE RELAZIONALI	RISOLUZIONE DEI CONFLITTI	<ul style="list-style-type: none"> • scrittura di parole chiave che esprimano stati non comunicati o pensieri altrui presumibilmente attribuiti all'individuo che compie l'azione 	<ul style="list-style-type: none"> • riuscire a esternare situazioni di malessere o di sovraccarico vissute nel contesto universitario in uno spazio protetto di ascolto e condivisione

“La parte più difficile è stata dover dire delle cose anche personali, ma dirle in terza persona come una favola è stato un po' più facile, perché ho preso le distanze da quello che stavo dicendo. Quindi è stato positivo, sono riuscita a controllare questa emozione ed è stato bello liberarsi di alcune cose.”

(G., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

“Sono riuscita veramente a entrare in contatto con altre persone mentre ero anche in contatto con me stessa, cosa che non provavo veramente da tantissimo tempo; sono stati momenti molto toccanti, perché sentivo che eravamo entrambe presenti e si creava un legame profondo, gratuito e genuino con qualcuno che non conoscevo ma con cui c'era proprio uno scambio.”

(F., (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico.*)

Workshop 0, I, II

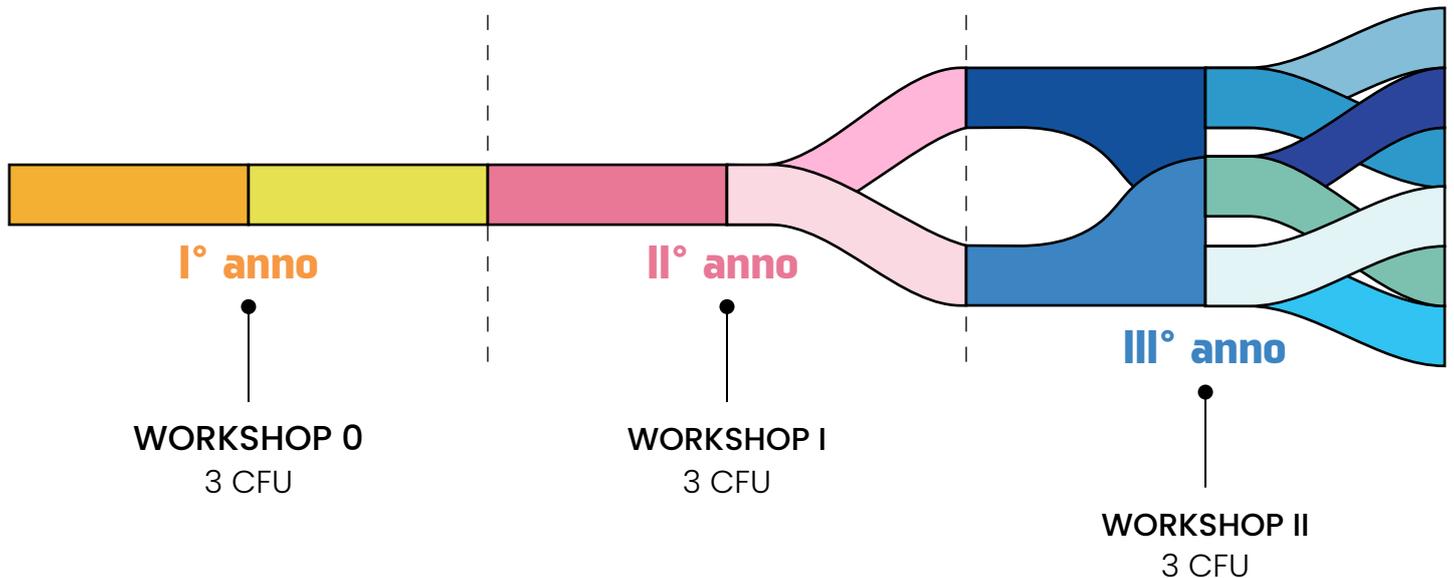
Il servizio proposto come spunto progettuale per potenziare le competenze socio-emozionali della comunità educata del Politecnico di Torino si configura come una serie di tre workshop consecutivi, che mettono in campo in maniera consequenziale gli esercizi teatrali analizzati nel paragrafo precedente.



Il modulo del workshop è prescelto per sfruttare la possibilità di avvalersi di strutture formative già esistenti nel percorso della triennale in Design e Comunicazione, caratterizzate per una volontarietà elettiva: i workshop esistono già come proposta all'interno del carico didattico, ma rientrano nei crediti liberi, per cui gli studenti e le studentesse possono scegliere di parteciparvi o meno⁶. Questa caratteristica è importante per tutelare coloro che non dovessero avere il desiderio o non sentirsi a proprio agio nel prendere parte ad attività che attingono a tematiche molto personali e spingono i partecipanti a confrontarsi su tematiche talvolta taboo o fuori dalla propria zona di comfort.

Definizione rispetto al piano di studi

PIANO DI STUDI Corso di Laurea in Design e Comunicazione



- Dedicato ai nuovi **studenti in entrata**; imparare a gestire la **comunicazione** nelle **dinamiche di gruppo** e a elaborare l'**errore**.

- Indirizzato agli studenti a **metà** del loro **percorso**; acquisire **consapevolezza** dei propri **punti di forza** e delle proprie **debolezze** per saperle **comunicare** e **sfruttarle** nel prendere **decisioni**.

- Dedicato agli studenti **prossimi a concludere** la formazione triennale; potenziare il **senso critico** tramite un **confronto concreto** con l'**alterità** e la disabilità.

Giunta al momento di associare le famiglie di competenze estrapolate dall'analisi delle esigenze rilevate e della metodologia teatrale osservata presso Laboratorio Zanzara, nell'applicare il percorso adottato da Marzia Scarteddu con il suo gruppo di lavoro al triennio in Design e Comunicazione del Politecnico di Torino ho dovuto operare dei cambiamenti che tenessero conto del differente contesto in cui si dovrebbe agire. Se, nel consolidare l'attività della *compagnia* di Teatro Zanzara, la regista lavora in primo luogo sulla riscoperta del singolo e successivamente alle relazioni, ho ritenuto più fruttuoso invertire questo processo rispetto al percorso intrapreso dagli studenti e dalle studentesse del Politecnico. Immaginando infatti un ciclo di workshop che possano essere frequentabili a partire dal 1° anno accademico, e avvalendomi di una consapevolezza della situazione emozionale e relazionale in cui si trovano i neo-immatricolati proveniente dalla mia esperienza personale e dalle testimonianze sul tema raccolte dalle altre studentesse del Politecnico durante le attività di Focus Group (vedi capitolo 4: *Teatro Zanzara > Workshop Palcoscenico > Focus Group*), ho pensato che potesse essere più urgente fornire agli studenti in entrata degli strumenti che li possano aiutare a vivere meglio le relazioni nei gruppi di lavoro che caratterizzeranno la

maggior parte dei corsi che seguiranno.

Rispetto al percorso triennale, la collocazione dei tre workshop potrebbe quindi essere la seguente:

- **Workshop 0:** destinato agli studenti in entrata e collocato a metà del I° A.A., lavorerebbe sulle competenze relazionali, ovvero sull'imparare a gestire la comunicazione nelle dinamiche di gruppo, rispettando ruoli e talenti altrui operando un'equa distribuzione del carico di lavoro, e sull'elaborare l'errore in maniera critica e dinamica.

- **Workshop I:** collocato alla fine del I° semestre del II° A.A., nella fase che precede la suddivisione degli studenti e delle studentesse, che in questo momento si trovano a metà del loro percorso, fra gli indirizzi di Design per il prodotto e Design per la comunicazione. Sarebbe focalizzato sulle competenze introspettive, ossia sull'aver consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie fragilità per saperle comunicare agli altri e per sfruttare una maggiore conoscenza di sé per guidare le proprie decisioni progettuali, professionali e di vita.

- **Workshop II:** pensato per gli studenti prossimi a concludere la loro formazione triennale, offrirebbe un lavoro più puntuale rispetto allo sviluppo di un proprio senso critico, fattore trasversale ai 3 workshop, tramite un confronto pratico e diretto con l'alterità e la disabilità, vivendo un'interdisciplinarietà

molto concreta e mettendo in discussione la propria postura tramite lo strumento del teatro.

Linee guida

La progettazione di questo nuovo percorso formativo necessita di attenzionare alcuni aspetti. Procedendo gerarchicamente, in primo luogo bisogna tenere conto della numerosità di ciascun Workshop: perchè l'esperienza sia efficace, è necessario raggiungere un corretto equilibrio tra l'equipe incaricata di coordinare le attività e gli studenti e le studentesse partecipanti, cosicché si possa instaurare un rapporto tra coordinatori e comunità educata che consenta l'esecuzione di un programma coinvolgente e flessibile nel cogliere gli elementi d'interesse esternati dai partecipanti e su cui lavorare.

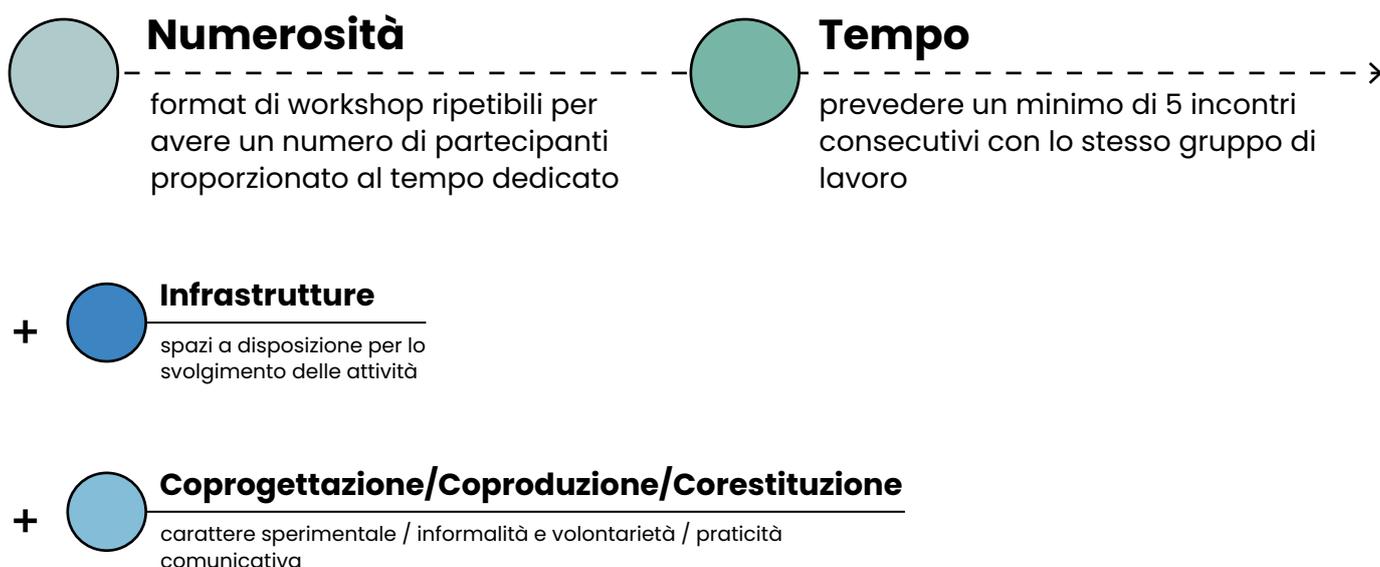
In secondo luogo, sono da curare la durata e l'intensità di ciascuna esperienza, decretando inoltre se si tratti di un'operazione diffusa o concentrata. Una stimolazione di durata molto breve, come ad esempio una giornata, come spesso accade nelle formazioni rivolte alle aziende del Teatro d'Impresa⁴¹, risulta sicuramente insufficiente per raggiungere profondità, e di conseguenza risultati impattanti. D'altro canto, vivere un'esperienza concentrata, come potrebbe essere una settimana di fila, avrebbe il vantaggio di permettere agli studenti e alle studentesse di vivere un clima immersivo, entrando appieno in

un flusso coinvolgente; una formazione diffusa potrebbe invece concedere il tempo necessario a rielaborare quanto vissuto durante la sessione precedente per affrontare con maggiore consapevolezza introspettiva la seguente.

Successivamente, andrebbero definite le infrastrutture dedicabili allo svolgimento delle attività previste. Un elemento distintivo e molto interessante della prima edizione del Workshop Palcoscenico a tal proposito è stata la possibilità di sperimentare diversi setting: il Politecnico di Torino nella sede di Mirafiori, Laboratorio Zanzara, il M.A.O. (Museo d'Arte Orientale di Torino) e il Circolo dei Lettori. Questa variazione è stata rilevante nell'osservare la diversa reazione delle studentesse partecipanti ad ambienti molto differenti per frequentazione, scopo e ampiezza degli spazi.

Infine, in tutte le operazioni progettuali volte a definire i futuri workshop, le tre seguenti caratteristiche chiave andrebbero presidiate:

- la coprogettazione, mantenendo il carattere fortemente sperimentale e di praticità vissuta collettivamente, già sperimentato in occasione del Workshop pilota *Palcoscenico*.
- La coproduzione, nel valorizzare l'informalità delle pratiche teatrali e dei risultati che ne seguono e la volontarietà di questo tipo di esperienza.
- La corestituzione, per non perdere la praticità comunicativa che caratterizza la recitazione nel diffondere il lavoro e la ricerca svolti tramite rappresentazioni teatrali di varia natura.



Prototipazione degli output

Per definire con maggiore dettaglio la proposta progettuale di ciascuno dei tre Workshop, ho seguito come modello le schede di descrizione degli insegnamenti presenti nel mio carico didattico per prototipare i moduli formativi⁴⁴, e ho descritto per ciascuno di essi i risultati attesi, le competenze e abilità tramite cui raggiungere tali risultati e le attività attraverso cui allenare le competenze prefissate.



<h3>Workshop 0</h3> <p>/1° A.A., 11° periodo didattico/</p>		
PRESENTAZIONE	<p>La progettualità affrontata dagli studenti e dalle studentesse durante il triennio in Design e Comunicazione è caratterizzata, nella sua quasi totalità, da un approccio collaborativo: il Workshop mira perciò a fornire, all'inizio del percorso formativo, strumenti pratici e metodologici che permettano di vivere al meglio, qualitativamente e in termini di risultati conseguibili, le relazioni con i propri colleghi, conoscendo se stessi attraverso il gruppo e concedendosi l'errore in quanto possibilità di crescita personale e collettiva.</p> <p><i>The projects faced by the students during the Design and Communication Bachelor Degree are characterized, almost in their entirety, by a collaborative approach: the Workshop aims to provide, at the beginning of the training course, practical and methodological tools that allow to live at best, qualitatively and in terms of achievable results, the relationships with ones colleagues, knowing oneself through the group and allowing the error as a possibility of personal and collective growth.</i></p>	
RISULTATI ATTESI	<p>Al termine del Workshop ci si aspetta che lo studente sia in grado di: costruire relazioni, e di conseguenza, gruppi di lavoro equilibrati ed efficaci; leggere ciascuna caratteristica individuale come strumento e non come difetto; esercitare una comprensione attiva ed empatica delle problematiche proprie e altrui; gestire la comunicazione delle proprie emozioni e del proprio punto di vista in situazioni di difficoltà; saper ascoltare e saper domandare; elevare ciascun individuo all'interno del gruppo, aiutandolo a riconoscere le proprie potenzialità e talenti.</p>	
ORGANIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO	<p>COMPETENZE E ABILITÀ</p> <p>Equilibrio interpersonale: superare la paura del giudizio altrui e la necessità di mostrarsi sempre performanti.</p>	<p>ATTIVITÀ FORMATIVE</p> <p><i>Attività laboratoriali in collaborazione con l'equipe di teatro di Laboratorio Zanzara.</i></p> <p>Azioni teatrali in spazi illuminati e frequentati da altre persone.</p>

⁴⁴ Portale della Didattica. https://didattica.polito.it/pls/portal30/sviluppo.pagina_corso.main. Accessed 13-08-2024.

	<p>Comunicazione del proprio vissuto: usare tecniche teatrali per affrontare argomenti taboo e gestire la difficoltà di parlare davanti a un pubblico.</p>	<p>Espressione di emozioni “scomode” tramite l’uso del corpo e l’interazione spaziale; narrazione di sé sfruttando gli strumenti comunicativi teatrali a proprio vantaggio per veicolare il messaggio e affrontare la presenza di un uditorio.</p>
	<p>Cooperazione: esporre con sincerità anche le proprie fragilità per creare un clima di fiducia e di condivisione collettiva.</p>	<p>Presentazioni svolte rispondendo a domande personali.</p>
	<p>Comprensione empatica: imparare ad osservare e ascoltare i propri colleghi per empatizzare con loro e condividere emozioni e intenti anche grazie alla comunicazione non verbale.</p>	<p>Esercizi teatrali effettuati in coppia, in cui una persona deve sequenzialmente rispondere alle azioni dell’altro.</p>
	<p>Risoluzione dei conflitti: affrontare il gruppo perseverando nel proprio intento comunicativo; esprimere le difficoltà in un ambiente sicuro di ascolto e condivisione.</p>	<p>Esposizione di una narrazione personale di fronte a un gruppo. Espressione di stati emotivi o pensieri non comunicati attraverso parole chiave.</p>
	<p>Coesione nella co-progettazione: stemperare una tensione sociale con azioni anticonvenzionali, avvalendosi della forza del gruppo.</p>	<p>Muoversi all’interno di una stanza affollata in maniera insolita.</p>
<p>SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS</p>		

Il **Workshop 0**, inserito a metà del 1° A.A., come anticipato, si concentrerebbe sul modo in cui gli studenti e le studentesse possono vivere in maniera positiva e fruttuosa le dinamiche di gruppo. La progettualità affrontata dagli studenti e dalle studentesse durante il triennio in Design e Comunicazione è infatti caratterizzata, nella sua quasi totalità, da un approccio collaborativo: il Workshop mira perciò a fornire, all’inizio

del percorso formativo, strumenti pratici e metodologici che permettano di vivere al meglio, qualitativamente e in termini di risultati conseguibili, le relazioni con i propri colleghi, conoscendo se stessi attraverso il gruppo e concedendosi l’errore in quanto possibilità di crescita personale e collettiva.

I risultati attesi e osservabili negli studenti e nelle studentesse al termine del Workshop, dedotti a partire dalle

sintesi di spunti strumentali presenti nei primi tre capitoli (vedi capitolo 2: *Design > Sintesi di spunti strumentali*; capitolo 3: *Competenze Socio-Emozionali > Sintesi di spunti strumentali*; capitolo 4: *Teatro Zanzara > Sintesi di spunti strumentali*) e dalle *Opportunità di reciproco supporto* tra ambiti espresse nel capitolo 5, sarebbero:

- costruire relazioni, e di conseguenza, gruppi di lavoro equilibrati ed efficaci;
- leggere ciascuna caratteristica individuale come strumento e non come difetto;
- esercitare una comprensione attiva ed empatica delle problematiche proprie e altrui;
- gestire la comunicazione delle proprie emozioni e del proprio punto di vista in situazioni di difficoltà;
- saper ascoltare e saper domandare;
- elevare ciascun individuo all'interno del gruppo, aiutandolo a riconoscere le proprie potenzialità e talenti.

Considerando l'impatto secondo i *17 Sustainable Development Goals*⁴⁵, il Workshop 0 andrebbe a toccare:

- il Goal 3: *good health and well-being*. Garantire una vita sana e promuovere il benessere per tutti a tutte le età.

- Il Goal 4: *quality education*. Assicurare un'educazione qualitativamente elevata, inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanenti per tutti.

- il Goal 10: *reduced inequalities*. Ridurre le disuguaglianze all'interno dei Paesi e tra di essi.

- il Goal 16: *peace, justice and strong institutions*. Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire l'accesso alla giustizia a tutti e costruire istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli.

- il Goal 17: *partnerships for the goals*. Rafforzare i mezzi di attuazione e rivitalizzare il Global Partnership per lo sviluppo sostenibile.

Successivamente, l'organizzazione dell'insegnamento deriva dall'abbinamento dell'obiettivo individuato per ciascun workshop rispetto all'area tematica e all'outcome associato alle pratiche teatrali nel paragrafo precedente (vedi capitolo 6: *Outcome e Output > Associazioni tra benefici attesi e pratiche teatrali*; ad esempio, se al workshop 0 si deve lavorare sulle relazioni tra studenti, nella scheda di descrizione dell'insegnamento sono state inserite tutte le attività che come benefici attesi soddisfano esigenze di tipo relazionale/legate alla dimensione del gruppo).

⁴⁵ United Nations. <https://sdgs.un.org/goals>. Accessed 14-08-2024.

Workshop I

/II° A.A, II° periodo didattico/

<p>PRESENTAZIONE</p>	<p>Base comune al progetto è l'esplorazione: il progettista impara a confrontarsi con livelli crescenti di complessità e a rispondere a domande poste con lo scopo di guidare i suoi interventi. Se tale esplorazione è interamente proiettata verso l'esterno, il Workshop propone invece agli studenti uno spazio dedicato all'introspezione e all'acquisizione di una maggiore autoconsapevolezza, che li possa guidare nel perseguire i propri obiettivi.</p> <p> <i>Every project is based on exploration: the designer learns to deal with increasing levels of complexity and to answer questions asked in order to guide his interventions. While this exploration is entirely outward-looking, the Workshop offers students a space dedicated to introspection and the acquisition of greater self-awareness, which can guide them in pursuing their own goals.</i></p> <p> <i>Every project is based on exploration: the designer learns to deal with increasing levels of complexity and to answer questions asked in order to guide his interventions. While this exploration is entirely outward-looking, the Workshop offers students a space dedicated to introspection and the acquisition of greater self-awareness, which can guide them in pursuing their own goals.</i></p>	
<p>RISULTATI ATTESI</p>	<p>Il Workshop permetterà agli studenti di maturare: la capacità di equilibrare una tensione esplorativa verso l'esterno con altrettanta verso l'interno, per avere maggiore consapevolezza e focalizzare i propri intenti nell'attività progettuale; doti nella sfera emotiva da sfruttare a vantaggio del proprio percorso accademico, in quanto il cervello emozionale influenza il funzionamento del ragionamento cognitivo; la capacità di esprimere stati latenti, con la possibilità di conoscere anche emozioni "negative" o represses.</p>	
<p>ORGANIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO</p>	<p>COMPETENZE E ABILITÀ</p> <p>Equilibrio intrapersonale: capacità d'introspezione e autoconsapevolezza dei propri stati emotivi.</p>	<p>ATTIVITÀ FORMATIVE</p> <p><i>Attività laboratoriali in collaborazione con l'equipe di teatro di Laboratorio Zanzara.</i></p> <p>Azioni teatrali in situazioni immersive guidate dal corpo.</p>
	<p>Comunicazione del proprio vissuto: sentirsi rappresentati dando voce alle proprie emozioni; Azioni teatrali in cui è richiesto di muoversi nello spazio maneggiando un oggetto fragile.</p>	<p>Esercizi di registrazione vocale; veicolare le proprie emozioni attraverso le caratteristiche attribuibili a un oggetto.</p>
<p>SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>3 GOOD HEALTH AND WELL-BEING</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>4 QUALITY EDUCATION</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>16 PEACE, JUSTICE AND STRONG INSTITUTIONS</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>17 PARTNERSHIPS FOR THE GOALS</p> </div> </div>	

Il **Workshop I**, collocato nel II° A.A., proporrebbe un nuovo livello di indagine incentrata sul singolo, che nelle dinamiche di gruppo progettuali rischia di perdersi, non avendo uno spazio dedicato alla propria scoperta, avvalendosi poi di tale autocoscienza

nel prendere decisioni. Se infatti la base comune al progetto è l'esplorazione, e il progettista impara a confrontarsi con livelli crescenti di complessità e a rispondere a domande poste con lo scopo di guidare i suoi interventi, il Workshop propone di fare un passo

indietro, per fornire agli studenti uno spazio dedicato all'introspezione e all'acquisizione di una maggiore autoconsapevolezza che li guidi nel perseguire i propri obiettivi.

I risultati attesi al termine del Workshop, estrapolati seguendo la stessa metodologia osservata per i risultati attesi inerenti al Workshop 0, sarebbero:

- lo sviluppo della capacità di equilibrare una tensione esplorativa verso l'esterno con altrettanta verso l'interno, per avere maggiore consapevolezza e focalizzare i propri intenti nell'attività progettuale;
- la maturazione di doti nella sfera emotiva da sfruttare a vantaggio del proprio percorso accademico, in quanto il cervello emozionale influenza il funzionamento del ragionamento cognitivo;
- la capacità di esprimere stati latenti, con la possibilità di conoscere anche emozioni "negative" o represses.

Rilevando l'impatto secondo i 17 *Sustainable Development Goals*⁴⁵, il Workshop I risulterebbe influente rispetto a:

- il Goal 3: *good health and well-being*. Garantire una vita sana e promuovere il benessere per tutti a tutte le età.
- il Goal 4: *quality education*. Assicurare un'educazione qualitativamente elevata inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento

permanenti per tutti.

- il Goal 16: *peace, justice and strong institutions*. Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire l'accesso alla giustizia a tutti e costruire istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli.

- il Goal 17: *partnerships for the goals*. Rafforzare i mezzi di attuazione e rivitalizzare il Global Partnership per lo sviluppo sostenibile.

Gli abbinamenti fra obiettivi individuati per area tematica e outcome associati alle pratiche teatrali sono stati nuovamente il fulcro nel definire l'organizzazione dell'insegnamento.

Workshop II

/III° A.A, II° periodo didattico/

<p>PRESENTAZIONE</p>	<p>Il benessere emotivo aumenta la capacità di pensare in modo flessibile, consentendo di raggiungere livelli di complessità maggiori e semplificando la risoluzione di problemi: giunti quasi al termine del loro percorso triennale, con questo Workshop gli studenti e le studentesse si cimentano con pratiche teatrali volte ad acuire il loro senso critico, imparando a mettere in discussione la propria prospettiva per cogliere possibilità emozionali e creative utili alla risoluzione di problemi complessi.</p> <p><i>Emotional well-being increases the ability to think flexibly, allowing to reach higher levels of complexity and simplifying problem solving: students that are almost at the end of their bachelor journey, with this Workshop engage in theatrical practices aimed at sharpening their critical sense, learning to question their own perspective to seize emotional and creative possibilities useful for the resolution of complex problems.</i></p>	
<p>RISULTATI ATTESI</p>	<p>La partecipazione al Workshop ha l'obiettivo di sviluppare negli studenti: l'attitudine a usare la creatività per supportare il cambiamento, godendo di una propulsione delle risorse creative data dalla possibilità esplorativa di vie comunicative informali; la capacità di gestire le molteplici complessità del progetto con consapevolezza e sensibilità; la capacità pratica di applicare la propria flessibilità in aree di progettazione sperimentali di commistione con altre arti e discipline.</p>	
<p>ORGANIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO</p>	<p>COMPETENZE E ABILITÀ</p> <p>Senso critico: messa in discussione della postura degli studenti di fronte alla disabilità in una democratizzazione delle relazioni; comprendere la possibilità di contenuti e d'interpretazione che possiamo attribuire a tutto ciò che ci circonda; cambiamento nella prospettiva degli studenti sperimentando una trasfigurazione.</p>	<p>ATTIVITÀ FORMATIVE</p> <p><i>Attività laboratoriali in collaborazione con l'equipe di teatro di Laboratorio Zanzara.</i></p> <p>Azioni teatrali vissute insieme agli attori fragili di Laboratorio Zanzara. Esercizi mirati per approfondire gli strati di significato delle parole tramite l'uso del dizionario etimologico. Azioni teatrali che richiedono di interagire con costumi e oggetti di scena.</p>
	<p>Interdisciplinarietà: mettere le competenze progettuali acquisite al servizio di attività interdisciplinari più pratiche e meno teoriche, accorciando le distanze tra design e arti applicate.</p>	<p>Progettazione e realizzazione di scenografie e oggetti di scena per rappresentazioni teatrali della compagnia di Teatro Zanzara.</p>
<p>SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS</p>		

Il **Workshop II**, infine, inserito al III° A.A., quando gli studenti e le studentesse sono prossimi alla conclusione del percorso triennale, lavorerebbe sulla loro capacità di sviluppare senso critico nel confrontarsi con problemi di varia natura, allenando l'attitudine a mettere in discussione la propria prospettiva. Il benessere emotivo aumenta infatti la capacità di pensare in modo flessibile, consentendo di raggiungere livelli di complessità maggiori e semplificando la risoluzione di problemi: con questo Workshop, gli studenti e le studentesse si cimenterebbero con pratiche teatrali con l'obiettivo di cogliere possibilità emozionali e creative utili alla risoluzione di problemi complessi.

I risultati attesi al termine del Workshop, estrapolati seguendo la stessa metodologia osservata per i risultati attesi inerenti ai Workshop 0 e I, sarebbero:

- il potenziamento dell'attitudine da progettista di usare la creatività per supportare il cambiamento, godendo di una propulsione delle risorse creative data dalla possibilità esplorativa di vie comunicative informali;
- lo sviluppo della capacità di gestire le molteplici complessità del progetto con consapevolezza e sensibilità;
- la capacità pratica di applicare la propria flessibilità in aree di progettazione sperimentali di commistione con altre arti e discipline.

Osservando l'impatto secondo i 17 *Sustainable Development Goals*⁴⁵, il Workshop I riguarderebbe:

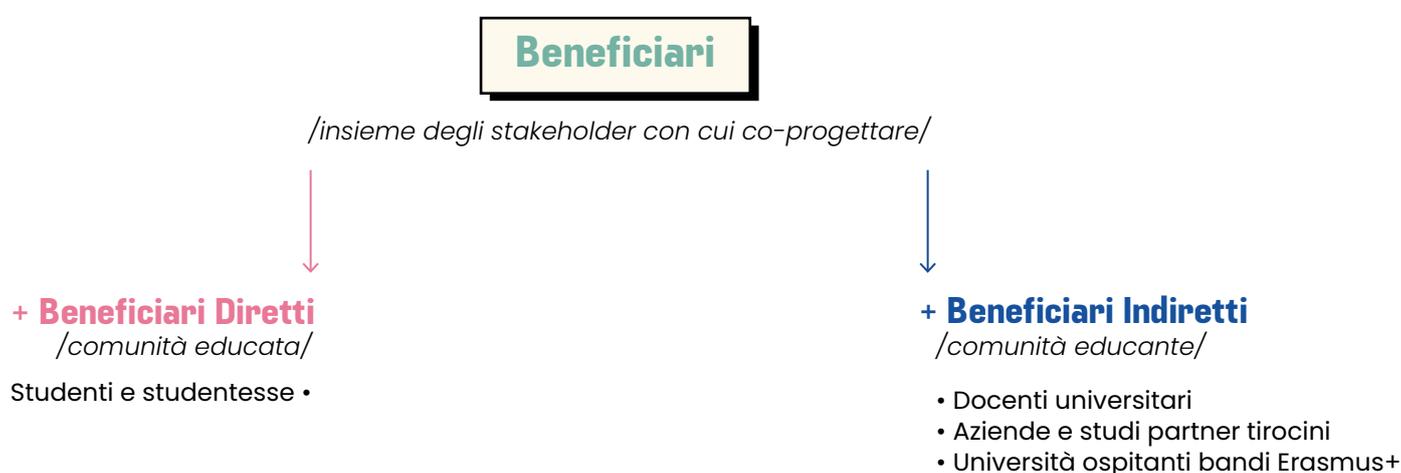
- il Goal 3: *good health and well-being*. Garantire una vita sana e promuovere il benessere per tutti a tutte le età.
- il Goal 4: *quality education*. Assicurare un'educazione qualitativamente elevata inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanenti per tutti.
- il Goal 10: *reduced inequalities*. Ridurre le disuguaglianze all'interno dei Paesi e tra di essi.
- il Goal 11: *sustainable cities and communities*. Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili.
- il Goal 16: *peace, justice and strong institutions*. Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire l'accesso alla giustizia a tutti e costruire istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli.
- il Goal 17: *partnerships for the goals*. Rafforzare i mezzi di attuazione e rivitalizzare il Global Partnership per lo sviluppo sostenibile.

Gli abbinamenti fra obiettivi individuati per area tematica e outcome associati alle pratiche teatrali sono stati nuovamente il fulcro nel definire l'organizzazione dell'insegnamento.

Rilevazione degli outcome

Il seguente paragrafo offre una descrizione del panorama dei beneficiari individuabili come reali stakeholder con cui co-progettare un servizio come quello proposto nella presente tesi di laurea, distinguendo tra beneficiari diretti e indiretti.

Successivamente, vengono proposte alcune strategie di rilevazione, immaginando di tenere traccia dei risultati dei Workshop dopo un primo ciclo di implementazione delle attività.



La totalità dei beneficiari dei servizi offerti dai Workshop è suddivisibile in due categorie.

I beneficiari diretti sarebbero i rappresentanti della comunità educata: con questo termine intendo definire l'insieme di tutte le studentesse e degli studenti che frequentano il Corso di Laurea triennale in Design e Comunicazione presso il Politecnico di Torino. Alcuni di loro potrebbero infatti beneficiare del progetto partecipando in prima persona ai Workshop; altri potrebbero riscontrare dei cambiamenti

nella loro vita universitaria pur non avendo partecipato direttamente ai Workshop, ma ad esempio lavorando in gruppo con qualcuno che abbia partecipato alle formazioni e che usi le competenze e attitudini acquisite per equilibrare il gruppo. In generale, sarebbe auspicabile la percezione di un rinnovato clima universitario, che quindi interesserebbe tutte le studentesse e gli studenti.

I beneficiari indiretti del progetto sarebbero invece gli esponenti della

comunità educante: questi ultimi racchiudono i docenti universitari, le aziende e gli studi partner nei tirocini, le università ospitanti presenti nei bandi Erasmus +.

La docenza potrebbe osservare dei cambiamenti nei gruppi che possiedono uno o più membri che abbiano partecipato ai Workshop nell'affrontare le difficoltà o, più ad ampio raggio, una migliore capacità nel distribuire il lavoro e comunicare i disagi a tempo debito, con l'intento di trovare una soluzione o un compromesso da parte della comunità studentesca.

Gli enti che ospitano ogni anno i tirocinanti provenienti dal Politecnico di Torino potrebbero riscontrare una maggiore adattabilità e delle potenziate capacità relazionali negli studenti che abbiano partecipato alle attività formative.

Le università estere potrebbero infine valutare le soft skills osservate negli studenti incoming provenienti dalla nostra università.

Strumenti per la rilevazione

Per la rilevazione quantitativa, ma soprattutto qualitativa, dei risultati dei Workshop, si potrebbero prevedere delle survey periodiche da sottoporre agli studenti e alle studentesse in seguito alla partecipazione ai Workshop. Questi strumenti potrebbero avvalersi, nella loro progettazione ed esecuzione, della

metodologia narrativa, un approccio utile a raccogliere un racconto, anziché una serie di dati quantitativi, da cui estrapolare una descrizione e restituzione del vissuto esperienziale delle persone coinvolte nel percorso per raccogliere i diversi punti di vista⁴⁶.

Utilizzare metodi più narrativi e meno convenzionali/legati prettamente all'aspetto quantitativo per raccogliere informazioni contiene un valore aggiunto che ho avuto modo di sperimentare in prima persona, anche rispetto alle attività di restituzione del vissuto inerente al Workshop *Palcoscenico*. Dovendo elaborare un racconto personale, l'individuo è infatti tendenzialmente più invogliato a rispondere e a partecipare all'attività, perché si sente coinvolto in maniera più personale e innovativa; questo elemento favorisce anche la memoria dell'esperienza, rispetto all'assegnazione di un punteggio in una scala di valori. Sfruttando questa metodologia, le risposte alle domande di partenza vengono estrapolate da un discorso più ampio, permettendo di raggiungere livelli più profondi di sincerità.

Un'altra caratteristica chiave della metodologia narrativa è l'utilizzo di brevi frasi dai vocaboli quanto più semplici e comprensibili da un ampio pubblico per avviare il discorso personale. Di seguito sono riportati alcuni esempi di incipit di frasi che potrebbero essere proposte per rilevare gli effetti dell'implementazione dei Workshop di potenziamento delle competenze socio-emozionali tramite il teatro.

⁴⁶ Marini, M. G., (2024). *Non-violent Communication and Narrative Medicine for Promoting Sustainable Health*. Springer, Milano.

In primo luogo, per indagare i bisogni e le aspettative dei beneficiari rispetto ai cambiamenti, si potrebbero raccogliere delle narrazioni per definire degli obiettivi e co-progettare. Queste ultime potrebbero svilupparsi a partire da spunti di questo tipo:

Rispetto alla comunità educata

- Quando ho iniziato l'università, mi sono sentito*... perchè...
- Prima di un esame provo...
- Nei progetti di gruppo, per me la collaborazione e la divisione del carico di lavoro sono... perchè...
- Nei progetti che ho svolto fin'ora, mi sono sentito*...
- Quando penso al mio futuro universitario e lavorativo vorrei...

Rispetto alla comunità educante

- Quando mi relaziono con gli studenti, mi sento... perchè...
- Per me la sfida più grande del mio lavoro da docente è... perchè...
- Coordinando i gruppi di lavoro progettuali noto che... e questo mi fa sentire...

Successivamente, agli studenti e alle studentesse che abbiano partecipato alle attività formative dei Workshop si potrebbero proporre i seguenti incipit:

- Dopo aver seguito questo Workshop, mi sento capace di...
- In università, sento che posso... /non posso...
- Rispetto alle persone che mi circondano, penso... e mi sento...
- Quando penso al mio futuro, ora mi sento...

Oltre alla metodologia narrativa, strumenti diversi potrebbero essere utilizzati per indagare i punti di vista dei vari beneficiari. Ad esempio, si potrebbero prevedere una serie di interviste mirate alla docenza per valutare i cambiamenti osservati negli studenti nell'affrontare le sfide progettuali. Oppure, si potrebbero sfruttare i questionari di fine tirocinio per misurare le capacità di adattamento, relazionali e comunicative dei tirocinanti in ambienti lavorativi. O ancora, potrebbe essere vantaggioso richiedere alle università ospitanti di studenti in mobilità all'estero una restituzione che non valuti unicamente gli aspetti formativi, ma anche, ad esempio, la capacità di integrarsi e di comunicare eventuali difficoltà.

conclusioni

Se l'obiettivo finale della presente tesi di Laurea è delineare gli elementi necessari a implementare un'innovazione educativa, portatrice di un cambiamento sistemico, in grado di formare la figura del *designer autoconsapevole*, competente anche sul piano socio-emozionale e capace di vivere proficuamente le relazioni interpersonali, in conclusione possiamo riassumere le osservazioni più rilevanti e le proposte progettuali che ne sono conseguite.

Dall'analisi delle potenzialità evidenziate rispetto alle competenze socio-emozionali e al teatro Zanzara, sono in primo luogo stati sintetizzati una serie di outcome attesi, convergenti nell'intento di arricchire la figura del designer nella sua formazione e nella sua attività di progettazione. Focalizzandoci su questi ultimi nel tentativo di scomporli e classificarli per dedurne le possibilità di concretizzazione, è possibile suddividere gli otto outcome risultanti dall'osservazione delle opportunità di reciproco supporto fra gli ambiti trattati nella tesi di Laurea in base a un'area di attinenza: in particolare, ho identificato tre ambiti su cui poter lavorare consequenzialmente, ovvero le competenze introspettive (a cui, a livelli di outcome, corrispondono *l'equilibrio intrapersonale* e *la comunicazione del proprio vissuto*), le competenze relazionali (per il potenziamento delle quali si lavorerebbe sulla *cooperazione*, sull'*equilibrio interpersonale*, sulla

comprensione empatica, sulla *risoluzione dei conflitti* e sulla *coesione nella co-progettazione*) e infine le competenze progettuali (che riguardano *l'interdisciplinarietà* e l'acquisizione di consapevolezza e *senso critico*).

Sovrapponendo poi le tre aree di suddivisione degli outcome con il percorso formativo della laurea triennale in Design e Comunicazione del Politecnico di Torino ho definito un percorso strutturato in tre workshop consecutivi e coerenti con la complessità e il focus delle richieste progettuali affrontate dalle studentesse e dagli studenti nell'arco della carriera universitaria. Nello specifico, ho ipotizzato che al primo anno la proposta formativa, dedicata ai nuovi studenti in entrata, sia focalizzata sull'acquisizione di competenze relazionali utili a comunicare efficacemente ed equilibrare le dinamiche di gruppo. Successivamente, il secondo workshop, indirizzato agli studenti a metà del loro percorso, sarebbe incentrato sull'introspezione, per acquisire consapevolezza di sé, dei propri punti di forza e delle proprie debolezze, così da sfruttarle a proprio vantaggio nel conseguire obiettivi. Infine, a conclusione della formazione triennale, si potrebbe proporre uno spazio mirato a potenziare il senso critico e la capacità di affrontare problemi complessi, attingendo tramite pratiche informali a risorse emozionali e creative.

Il format prediletto per introdurre tali

proposte formative sarebbe, appunto, il workshop: questa scelta è sostenuta per sfruttare la possibilità di avvalersi di strutture formative già esistenti nel percorso triennale e caratterizzate da una partecipazione volontaria elettiva e non obbligatoria da parte della comunità educata. Questi elementi consentono di preservare il carattere sperimentale di tali iniziative, tutelando gli studenti e le studentesse che non volessero prendere parte ad attività che tocchino la propria sfera personale.

L'organizzazione degli insegnamenti si avvarrebbe della collaborazione con l'equipe di teatro di Laboratorio Zanzara. La stimolazione teatrale verrebbe inserita all'interno delle attività formative come strumento pratico utile a vivere un'esperienza diretta dell'interdisciplinarietà che caratterizza la figura del designer e potenziare, tramite esercizi mirati, le competenze associate a ciascun workshop. L'approccio olistico e il carattere applicativo che caratterizzano l'arte della recitazione si prestano infatti alla possibilità di sperimentare una minore distanza fra discipline, con una maggiore componente di praticità, rispetto ad altri contributi presenti nel percorso formativo dei futuri designer al Politecnico di Torino. Inoltre, avvalendomi dell'osservazione svolta in prima persona rispetto alla metodologia adottata a Teatro Zanzara, ho riscontrato la possibilità di ottenere benefici sul piano emozionale e sociale lavorando su se stessi e sulla relazione

con l'altro tramite azioni teatrali curate appositamente per assolvere tale scopo. Tali considerazioni mi hanno profondamente motivata a voler condividere e approfondire queste opportunità, facendone oggetto della presente tesi di Laurea.

ringraziamenti

Come per la città di Ersilia, le fondamenta di queste pagine sono tenute insieme da un intricato arazzo di relazioni e legami, senza le quali tutte le parole che precedono perderebbero il proprio senso.

Il primo grazie è rivolto al professor Campagnaro, che mi ha dato fiducia e seguita in questi mesi.

Il secondo grazie va a tutti i membri del gruppo di Teatro Zanzara. Grazie a Marzia, Francesco, Francesca, Giulia, Beppe, Tadeo, Rosa, Sandra, Alessandra, Federico, Massimo, Katia, Giovanna, Elisa, Serena, Umberto, Silvia, Alberto, Adele, Angelo, la piccola Caterina e Glauco. Ciascuna e ciascuno di voi ha trovato il proprio modo di farmi provare una scossa elettrica di autenticità inebriante. Lavorare insieme a voi per me ha significato imparare che ci si può innamorare della vita ogni giorno per un motivo diverso, e che la vera bellezza si raggiunge avendo il coraggio di mostrarsi per come siamo veramente, fragili e per questo simili.

Grazie a mia mamma, le mie ali da libellula. Apparentemente fatta di delicata e impalpabile carta velina, la libellula è uno degli animali più antichi sulla Terra, avendo, attraverso i millenni, imparato ad adattarsi all'ambiente circostante per evolversi e sopravvivere. A te che mi hai insegnato a essere sia sensibile che determinata, sia premurosa che ambiziosa e a trasformare i miei sogni in obiettivi va la mia gratitudine, per aver letto ogni parola di questa tesi e per avermi educata a essere una donna fragile e forte insieme.

Grazie a mio papà. Appena ho iniziato questo percorso, hai passato insieme a me le serate a scartavetrare modellini di balsa. Questo gesto rappresenta per me la pratica sicurezza che mi hai sempre trasmesso nel sapere che mi avresti aiutata ad affrontare qualsiasi situazione. Mi hai insegnato che, per quanto la vita possa metterci alla prova, con un po' di olio di gomito, vinavil e fiducia nell'altro e nelle proprie capacità, tutti i pezzi possono tornare insieme.

Grazie ai miei fratelli. Per un po' di tempo siamo stati pianeti che gravitavano disinteressati nella stessa galassia. Ora vedo chiaramente quanto il nostro essere diversi sia un valore nell'offrirmi prospettive da cui posso imparare, e ho la consapevolezza che se dovessi avere bisogno, voi ci sareste.

Infine, grazie a tutte le persone che mi sono state vicine in questo anno di cambiamenti.

Grazie a quelle che stanno crescendo e diventando meravigliose e competenti giovani adulte insieme a me, e che da anni scalano montagne, in senso letterale e metaforico, restando sempre al mio fianco. Siete state e sarete la casa a cui tornare.

Grazie a quelle che solo di recente hanno fatto il loro ingresso nella mia vita, in punta di piedi, eppure con fermezza, dimostrandomi quanta forza sia racchiusa nella delicatezza. Spero continuerete questo viaggio insieme a me, ovunque sarete, sapendo che un filo, fatto di tutte le cose che possiamo ancora essere e diventare, ci unisce.

Non ho voluto fare nomi apposta, perché ciascuna e ciascuno di voi si possa cercare e ritrovare in questi "grazie" a modo proprio, come i quadri lasciati senza titolo.

bibliografia e sitografia

- Calvino, I., (1972). *Le città invisibili*. Einaudi, Torino, cit., p. 74
- De Giorgi, C., C., Germak, C., (2008). C., (2008). *Uomo al centro del progetto. Design per un nuovo umanesimo*. Allemandi & C, Torino.
- Ciribini, G., (1984). *Tecnologia e progetto. Argomenti di cultura tecnologica della progettazione*. Celid, Torino.
- Celaschi, F., (2008). *Design come mediatore tra bisogni*. Allemandi & C, Torino.
- Papanek, V., & Fuller, R. B. (1971). *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. Pantheon Book, New York.
- Margolin, V. & Margolin. S. (2002). *A Social Model of Design: Issues of Practice and Research*. Design Issues, 18(4), 22-30.
- Roasted, J., Lau, T., Hogenhaven, C., Johansen, P., (2007). *Concept Design: How to Solve Complex Challenges of Our Time*. Fora.
- Cavaglia, G., (2006). *di... Achille Castiglioni*. Corraini, Mantova.
- Cibic, A., (2010). *Rethinking Happiness. Fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te. Nuove realtà per nuovi modi di vivere*. Corraini Edizioni, Milano.
- Simon, H., (1968). *The Science of Artificial*. The MIT Press, Londra.
- Goleman, D., (1997). *Emotional Intelligence*. Bantam Books, New York.
- D'Urso, V., Trentin, R., (1998). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza, Roma.
- Darwin, C., (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray, Londra.
- Ekman, P., (1992). *An Argument for the Basic Emotions*. University of California, San Francisco.
- Ekman, P., Friesen, V., (2003). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions*. Malor Books, San Jose.
- Kellerman, H., Plutchik, R., (1980). *Theories of Emotion*. Academic Press, New York.
- Feldman Barrett, L., (2017). *How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain*. Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- Menon, V., Uddin, L., (2010). *Saliency, Switching, Attention and Control: a Network Model of Insula Function*.
- MacLean, P., (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Plenum, New York.
- Csikszentmihalyi, M., (1975). *Play and Intrinsic Rewards*. *Journal of Humanistic Psychology*. 15, 3.

- Rosenthal, R., (1977). *The Pons Test: Measuring Sensitivity to Nonverbal Cues. Advances in Psychological Assessment*. P. McReynolds, Jossey-bass, San Francisco.
- Halberstadt, A. (1983). *Family expressiveness styles and nonverbal communication skills*. Journal of Nonverbal Behavior. 8, pp.14-26.
- Rogers, C., (1980). *A Way of Being*. Houghton Mifflin, Boston.
- Gazzotti, M., (2023). *Due componenti dell'empatia: empatia cognitiva ed affettiva*.
- de Waal, F., (2009). *The Age of Empathy: Nature's Lessons for a Kinder Society*. Profile Books Ltd, London.
- Binet, A., Théodore, S., (1905). *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. Armand Colin, Parigi.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Salovey, P., Mayer, J., D., (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
- Weisberg, R., P., Elias, M., J., (1992). *Promoting Positive Social Development and Health Practice in Young Urban Adolescents. Social Decision Making in the Middle School*. Aspen Publishers, Gaithersburg.
- Snyder, C., R., (24 dicembre 1991). Intervista sul "New York Times".
- Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024*.
- Bocato Rorato, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 21 maggio 2024*.
- Bocato Rorato, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 10 giugno 2024*.
- Salvaia, F., (2024). *Diario di campo di osservazione partecipante del laboratorio teatrale presso Laboratorio Zanzara*.
- (22 maggio 2024). *Interviste alle attrici e agli attori di Laboratorio Zanzara*.
- English, F., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 6 giugno 2024*.
- Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 6 giugno 2024*.
- Scarteddu, M., (2024). *Intervista rilasciata a Francesca Salvaia il 17 maggio 2024*.
- Studentesse del Politecnico, (8 marzo 2024). *Interviste di restituzione del Workshop Palcoscenico*.
- Salvaia, F., (2024). *Intervista rilasciata a Marzia Scarteddu il 9 maggio 2024*.

Salvaia, F., (2024). *Diario di campo di osservazione partecipante dei Focus Group con l'equipe di Teatro Zanzara e le studentesse del Politecnico di Torino partecipanti al Workshop Palcoscenico*.

Davies, R., (2012). *Criteria for assessing the evaluability of a Theory of Change*. [pubblicazione su blog].

Agostini, C., (2024). *Welfare per le nuove generazioni. Scuola, salute mentale e promozione del benessere*. L'Asino d'Oro, Roma.

D'Avenia, A., (11 marzo 2024). 193. *L'intelligenza del Bosco*. Il Corriere Della Sera.

Metzger, R., (gennaio 1990). *Worry Changes Decision-making: The Effects of Negative Thoughts on Cognitive Processing*. Journal of Clinical Psychology.

Williams, W., Sternberg, R., (1988). *Group Intelligence: Why Some Groups Are Better Than Others*. Intelligence.

Longo, F., Maino, F., (2021). *Platform Welfare. Nuove logiche per innovare i servizi locali*. Egea, Milano.

Marini, M. G., (2024). *Non-violent Communication and Narrative Medicine for Promoting Sustainable Health*. Springer, Milano.

Politecnico di Torino.

https://didattica.polito.it/pls/portal30/sviluppo.offerta_formativa_2019.vis?p_coorte=2025&p_sdu=81&p_cds=6. Accessed 07-08-2024.

Enciclopedia Treccani; <https://www.treccani.it/enciclopedia/emozione/>. Accessed 22-07-2024.

Six Seconds. The Emotional Intelligence Network.

<https://italia.6seconds.org/2020/10/la-ruota-delle-emozioni-di-plutchik/>. Accessed 23-07-2024.

Enciclopedia Treccani. <https://www.treccani.it/vocabolario/empatia/>. Accessed 23-07-2024.

Laboratorio Zanzara. <https://laboratoriozanzara.it/>. Accessed 25-07-2024.

Laboratorio Zanzara. Manifesto del Teatro d'Impresa.

<https://laboratoriozanzara.it/teatro-dimpresa/>. Accessed 26-07-2024.

Integral Somatic Psychology.

<https://integralsomaticpsychology.com/it/come-migliorare-i-risultati-in-tutte-le-terapie-attraverso-lintegrazione-delle-emozioni-nel-corpo/>. Accessed 03-08-2024.

Portale della Didattica. https://didattica.polito.it/pls/portal30/sviluppo.pagina_corso.main. Accessed 13-08-2024.

United Nations. <https://sdgs.un.org/goals>. Accessed 14-08-2024.



**Politecnico
di Torino**