

MJ

Mimesis Journal

Scritture della performance

vol. 11 n. 2 | 2022

aA ccademia
university
press

Scritture della performance

vol. 11, n. 2
2022

direttore **Alessandro Pontremoli** Università degli Studi di Torino
vicedirettore **Antonio Pizzo** Università degli Studi di Torino

comitato scientifico

Antonio Attisani Università degli Studi di Torino
Florinda Cambria Università degli Studi dell'Insubria
Lorenzo Mango Università degli Studi L'Orientale di Napoli
Tatiana Motta Lima Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Kris Salata Florida State University
Carlo Sini Accademia Nazionale dei Lincei

comitato editoriale

Giacomo Albert Università degli Studi di Torino
Edoardo Giovanni Carlotti Università degli Studi di Torino
Roberta Carpani Università Cattolica del Sacro Cuore
Livia Cavaglieri Università degli Studi di Genova
Fabrizio Deriu Università degli Studi di Teramo
Roberta Ferraresi Università degli Studi di Cagliari
Fabrizio Fiaschini Università degli Studi di Pavia
Susanne Franco Università Ca' Foscari Venezia
Valentina Garavaglia Università IULM di Milano
Massimo Lenzi Università degli Studi di Torino
Leonardo Mancini Università degli Studi di Torino
Eva Marinai Università degli Studi di Pisa
Federica Mazzocchi Università degli Studi di Torino
Armando Petrini Università degli Studi di Torino
Annamaria Sapienza Università degli Studi di Salerno
Stefano Tomassini Università Iuav di Venezia

segreteria di redazione

Vincenza Di Vita, Rita Maria Fabris, Emanuele Giannasca, Matteo Tamborrino

ISSN 2279-7203

Registrazione Tribunale di Torino R.G. 903 / 2017

© 2022 Mimesis Journal. Scritture della performance. Rivista semestrale di studi
Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Torino

Studi
Um



direttore responsabile
Antonio Attisani

editore
Accademia University Press, Torino

ISBN 979-12-5500-031-0

Mimesis Journal è consultabile e scaricabile gratuitamente
in versione digitale all'indirizzo www.aAccademia.it/mimesis11-2
e sulla piattaforma <https://journals.openedition.org/mimesis/>

per abbonamenti e acquisti di singole copie:
info@aAccademia.it

aA
ccademia
university
press

Indice

MJ, 11, 2 | 2022

EDITORIALE

Noi cretini

Antonio Attisani

5

SAGGI

Il tempo vuoto. Arte dei corpi nell'educazione scolastica, sociale e civica
Claudio Bernardi, Pier Cesare Rivoltella

13

*Il gusto dell'educazione: la tradizione indiana e l'esperienza
dell'imitazione artistica*

29

Edoardo Giovanni Carlotti

Pedagogia teatrale e mondo-scuola Per un teatro dell'ex-ducere
Aurora Caporali

47

*Didattica del teatro e Teatro didattico. Insegnamento della storia
del teatro al liceo*

69

Diana Perego

*In cerca dello spettatore. Il "Delivery Theatre" della Compagnia
Carullo Minasi per una curatela performativa della città*

87

Katia Trifirò, Cristiana Minasi

Contro il teatro sociale. Il caso della Compagnia della Fortezza

105

Rossella Menna

*La voce degli studenti sulle "Residenze d'artista" di Media Dance:
un approccio valutativo*

123

Rita Maria Fabris

ABSTRACTS

135

GLI AUTORI, LE AUTRICI

139

MIMESIS JOURNAL BOOKS

143

Noi cretini

Antonio Attisani

Questo breve dossier sul rapporto tra educazione e teatro non vuole affermare una precisa idea, è soltanto una proposta di riflessione. L'inizio in forma di collage è seguito da contributi che rimbalzano tra teorie e pratiche e dicono qualcosa d'importante sullo stato degli studi e sull'*inevitabile* rapporto tra educazione, o formazione dell'umano, e teatro. Per chi scrive, un significativo spunto di riflessione è stato quello offerto da Carmelo Bene, uno degli autori teatrali meno "didattici" e prescrittivi che siano mai esistiti.

Cretino agg. e s. m. (f. -a) [dal franco-provenz. *crétin*, propr. «cristiano», adoperato prima con senso di commiserazione «povero cristiano, poveraccio», poi con valore spreg.]. – Affetto da cretinismo. Nel linguaggio corrente, con sign. più generico e senza relazione con la malattia, stupido, imbecille e sim., per lo più come titolo d'ingiuria: *sei un vero c.!*; *quanto sei c.!*; *mi prendi per un c.?*; *ci siamo comportati proprio da cretini*. Anche di atti o parole che rivelano stupidità: *avere un'aria c.*; *dare una risposta cretina*. Adv., non com., cretinamente, in modo cretino, da cretino, da cretini: *ci siamo comportati proprio cretinamente!* (Vocabolario Treccani)

Ci sono cretini che hanno visto Carmelo Bene e cretini che non hanno visto Carmelo Bene. Io sono un cretino che l'ha visto in scena diverse volte, ma non l'ha avvicinato mai. Ci sono cretini che adorano Carmelo Bene e cretini che detestano Carmelo Bene, anche senza averlo visto mai. Non è tutto qui, comunque, averlo visto o non averlo visto. Ci sono anche cretini che bevono molto whisky, che fumano in continuazione e che inebriati dalle frequentazioni di strane sostanze credono di volare; e di vedere sulla terra una massa di idioti erranti. Per questo tipo di inebriati – anche di altre sostanze: di giornalismo, ad esempio, o di televisione, o della dirigenza di prestigiose imprese culturali – Carmelo Bene è l'orifiamma della loro presunta nobiltà

dispensatrice di giudizi, l'abito con cui coprono i loro corpi sfigurati dalle pesti sorelle dell'autocompiacimento e della paura. Non un corpo come quello del Nostro, devastato per lo schifo di sé e di ogni consolazione, ferito nella guerra interminabile contro le stesse verità delle quali i suoi autonominati ambasciatori si pavoneggiano. Lui rideva mentre facendo bene e male ai suoi spettatori martoriava se stesso, rideva perché sapeva di parlare a Nessuno e rideva perché ridere e sorridere è la respirazione dell'attore che conosce l'incidente del suo essere lì, davanti a una platea di falsi amici e di fantasmi. Così facendo, Carmelo Bene è diventato fin da ragazzo un laboratorio tossico, un agente virale: oltre alle molte vittime soccombenti al male da lui inferto, ha contaminato o forse svezato, finanche *iniziato* una minoranza di cretini senza *religio* che nemmeno si conoscono tra loro, che mai saranno celebrati tra i giusti, che non di rado conducono una vita stentata e che tuttavia sono i testimoni/martiri di una medesima *sincerità*. Ecco: la sapienza del sapere di non vedere e di accettare che ci sia chi vede – poiché chi vede vede lo stesso vuoto di chi sa di non vedere – suggerirebbe di metterlo sugli altari, se ce ne fossero. La sua sapienza dispiegata nella maledizione con cui colpiva coloro che credono e coloro che non credono, i membri del Golf Club di Dio e i membri del Football Club dei Senza Dio, assediava la fiacchezza del credere opponendole l'educazione del cercare nella vacuità (*śūnyatā*). Tutto ciò nel volgare quadretto anagrafico del passare il tempo. Oggi, assente Carmelo Bene, le sue reliquie derubate, smembrate e moltiplicate nelle fabbriche-megalopoli, per ora soprattutto cinesi, da eserciti di schiavi, tornano utili sia ai condomini più cinici, ai contabili del Nulla-in-cui-tanto-vale-arrangiarsi, sia ai cretini farciti di buoni sentimenti, i quali raccontano che lui abbia affermato ciò che in effetti negava. In realtà, in realtà Carmelo Bene non diceva, scavava, scavava, scavava. Della sincerità ha fatto una tecnica, una metrica, e questa non è cosa che si insegna, ma assistendo ai suoi voli, ancora oggi, per mezzo delle maledette/benedette registrazioni audiovisive si può sfiorare con lui l'esistenza di una possibilità (ovviamente non del solo teatro, ma dell'Attore – o del Performer). Quella possibilità è un virus, quel virus è una possibilità. Potessimo vedere e ascoltare Mastro Eckhart, Francesco Bernardone d'Assisi o Eleonora Duse faremmo un'esperienza simile, ma soltanto se fossimo loro contemporanei. Comunque a patto di esserci prima riconosciuti come cretini. Perché ci sono anche cretini che non sanno di essere cretini, maggioranza rumorosa e mormorante, vale a dire *audience*, quesito vivente senza soluzione, culo di sacco dell'umanità democratica. Non soltanto quelli che si consolano oppure torturano sotto l'ombrello di un Dio, ma anche quelli che hanno divinizzato l'essere umano e passano il tempo a sbalordirsi per come la

storia ripresenta continuamente l'incidente incomprensibile, quel male che secondo loro dovrebbe astenersi dall'insidiare l'essere. Così, sarebbe possibile vedere Carmelo Bene senza perdersi nelle buone intenzioni e tanto meno nell'intelligenza e nell'arte pusillanime della decorazione sepolcrale. Carmelo Bene ha aperto le tombe e ha scritto in corpo e voce il vuoto che contengono. Chi accetta di vederlo probabilmente non avrà accesso alla vita eterna, però potrebbe scampare alla morte eterna, nutrice della maggioranza degli esseri umani. Disumanare, trasumanare, senza organizzare, però marciando con la disciplina della poesia... Non dormire, non sognare, forse non morire, prima del tempo, almeno... Ridere a lungo, sino alla fine e oltre... E intanto: sparire o sparare? Spariamo, spariamo, spariamo. Tutti. Soprattutto a noi stessi.¹

Call for papers

«Chiamiamola educazione»

Carmelo Bene, *Nostra Signora dei Turchi*, romanzo, spettacolo e film

Cosa e come insegna il teatro, o i teatri? È proprio necessario chiederlo? Gli studiosi di teatro sono in grado di aiutare i professionisti e gli appassionati, nonché tutti coloro che a vario titolo si occupano di teatro, a inquadrare la questione, così da aggiornare il sapere comune e favorire nuove e consapevoli strategie performative?

Oggi, nel senso comune, il teatro è inteso piuttosto come dispensatore di idee ed emozioni, con una distinzione ferma tra autore/i dell'opera e interpreti; nondimeno comincia a farsi spazio la consapevolezza che questo linguaggio artistico, in ogni tempo e a ogni latitudine, è innanzitutto autobiografia dei suoi attori, autobiografia da intendersi non come racconto della propria vicenda anagrafica e nemmeno come storia in senso stretto, ma come fatale esposizione di ciò che si è nel momento del transito in scena. Qualunque sia il "testo" utilizzato, ciò avviene perché il risultato prodotto dalla scena consiste nella differenza tra ciò che si intendeva dire o esprimere e ciò che emerge nella composizione e si mostra nell'azione. Il corpo teatro fa della parola l'ombra della voce e l'eco del gesto.

¹ Questo testo è una riscrittura del cosiddetto "Monologo dei cretini" realizzata in occasione di un seminario del sottoscritto dedicato a *Nostra Signora dei Turchi* (Università di Torino, a.a. 2012-2013).

In effetti quella differenza è costitutiva di qualsiasi forma di creatività e dunque di tutta l'arte, ma nella specie teatrale essa è prevalente. Proprio a causa di questa consistenza l'arte scenica è la più effimera delle arti. L'opera teatrale può essere replicata, sempre simile e sempre diversa, ma non sopravvive ai propri autori, neppure nella forma della riproduzione (che resta semmai soltanto, nell'audiovisivo, come flebile traccia di memoria dell'esperienza compiuta dagli spettatori di un altro mondo). L'autobiografia dell'autore teatrale non è però una biografia dissimulata o clandestina, non è malinteso narcisismo, è lavoro su se stessi, il lavoro che accompagna tutti gli altri. Questa *technè* produce un essere umano che conoscendosi si supera e compiendo questo lavoro in pubblico invita e aiuta gli altri a fare altrettanto: non culto dell'umano, semmai emersione e ostensione del sub-umano e del sovra-umano, delirio concertato, scena che espone l'osceno.

Ebbene, per riprendere il filo di questo ragionare, da qualche anno propongo di ripartire dalla cosiddetta *Poetica* di Aristotele, testo di fondazione della nostra cultura letto finora sulla base di monumentali equivoci.² In quel breve testo e altrove, Aristotele pone le arti performative al centro di un grandioso progetto educativo, anzi di formazione alla cittadinanza, anche se non nell'accezione oggi necessaria. Ecco un primo nodo euristico con il quale sarebbe utile confrontarsi collettivamente.

La monografia collettiva per «Mimesis Journal» può però estendersi anche ad alcune esperienze storiche, esaminandone le modalità e misurandone l'efficacia, insomma predisporre un protocollo di “verifica del potere teatrale” che avrebbe innanzitutto lo scopo di evidenziare quale tipo di conoscenza quelle esperienze producevano nei loro spettatori e nei loro attuanti.

Si potrebbero prendere in considerazione modelli che si ritengono positivi o negativi, riattraversando in tal senso l'attuale panorama teatrale internazionale anche sul fronte del cosiddetto “teatro sociale”, si può spaziare dal teatro agitprop a quello LGBTQ+, dal modello psicodrammatico a quello brechtiano, senza escludere i grandi registi del nostro tempo, dai sommi come Peter Brook, Giorgio Strehler, Carlo Cecchi e Luca Ronconi a casi singolari e non meno significativi come Carmelo Bene, Leo de Berardinis e Remondi & Caporossi, fino ai registi e alle compagnie delle

² Cfr. eventualmente, in proposito, del sottoscritto, *Rifare il principio*, «Il Pensiero», I, LVIII, 2019, pp. 17-41, ma soprattutto, per una sintesi aggiornata e autorevole della questione, si veda Gregory L. Scott, *Lo Ione di Platone, Tinnico, Halliwell e poiësis da intendersi come “musica” e versi secondo Diotima*, «Culture Teatrali», 31 (2022), in corso di stampa.

leve più recenti. Qualsiasi fenomeno teatrale può essere preso in esame secondo questa prospettiva piuttosto inedita agli studi.

Pertanto: quale modo della conoscenza caratterizza il teatro? Come si organizza in questo senso il lavoro collettivo di composizione dell'opera/performance? Quali sono i risultati riscontrabili per i suoi attuari e per gli spettatori? Qual è il ruolo della multimedialità nel processo di conoscenza e nel percorso dalla composizione alla fruizione?³

Come il lettore vedrà, i densi articoli stilati dagli autori che hanno risposto positivamente a questo invito prescindono dalle considerazioni che deriverebbero da una fresca rilettura di Aristotele, Carmelo Bene o altri. È un dato, questo, che meriterebbe una riflessione per ora da lasciare in sospeso, da riprendere semmai dopo la loro lettura. L'essenziale è che tutti rispondono positivamente alla domanda se disciplina teatrale possa contribuire alla formazione di una cittadinanza critica e creativa e, senza alcun riferimento a un teatro biicamente didattico e mimo delle idee, propongono un nuovo orizzonte di riflessioni e di resoconti critici. Tutti i testi qui accolti, pur assai differenti tra loro (e quanto!), non si accomodano nei luoghi comuni del passato e guardando alle inedite contraddizioni del presente creano un campo di fertili spunti.

L'autorevole e rilevante contributo di Claudio Bernardi e Pier Cesare Rivoltella costituisce senza dubbio la più articolata risposta alla call. Il lettore potrà anche confrontare il loro concetto di *embodiment* alla luce della nozione di "corpo teatro" che dobbiamo a Jean-Luc Nancy,⁴ nozione che partecipa, se non sbaglio, della medesima tensione a considerare la formazione non come una formattazione o uniformazione etico-morale, insomma a prendere atto della (imprescindibile?) "laicità" del processo e confrontarsi con l'istanza più che mai urgente di una formazione alla creatività propedeutica alla scoperta della "mostruosità" (unicità) di ciascun attore sociale e quindi all'inizio del suo transito consapevole nella moltitudine. Sempre in proposito, è da considerare tutt'altro che laterale il contributo di Edoardo Giovanni Carlotti, non soltanto per il suo valore intrinseco ma perché ci ricorda come il mondo occidentale in cui viviamo farebbe bene a

³ Un altro eventuale spunto critico a tutt'orizzonte cui fare riferimento è il volumetto Carlo Sini, Antonio Attisani, *La tenda – Teatro e conoscenza*, Jaca Book – Percorsi Mechri, Milano 2021.

⁴ Cfr. J.-L. Nancy, *Corpo teatro*, Cronopio, Napoli 2010.

guardare con spirito nuovo ad alcune culture marginalizzate o sconfitte e tuttavia centrali per il riscatto etico-culturale della tarda modernità.

I due saggi di apertura sono seguiti da testi di autrici fortemente impegnate nelle pratiche. Ciò è molto significativo. Nel loro caso, a differenza degli studiosi che le precedono, la riflessione è un prosieguito di militanza e di pratica quotidiana, oltre che d'insegnamento. Aurora Caporali, con *Pedagogia teatrale e mondo-scuola. Per un teatro dell'ex-ducere*, si confronta con il quadro normativo generale riguardante i rapporti tra istituzioni formative e teatro e su questo sfondo tratteggia problemi e successi di alcuni dei professionisti che vi dedicano. Diana Perego, con *Didattica del teatro e teatro didattico. L'insegnamento della storia del teatro al liceo*, a partire dalla propria ventennale esperienza di insegnante (o «attrice statale», come diceva Franco Passatore, uno dei pionieri in questo campo) racconta della propria peculiare esperienza e in particolare della conoscenza dei grandi drammaturghi, figure da non rimuovere dall'orizzonte di una didattica avanzata. Katia Trifirò e Cristiana Minasi, con *In cerca dello spettatore. Il "Delivery Theatre" della Compagnia Carullo Minasi per una curatela performativa della città* ci presentano una compagnia che, nel rapporto con una città assai problematica come Messina, realizza un «teatro di partecipazione» che riecheggia il magistero del compianto Giuliano Scabia. E infine, ma non meno importante, Rossella Menna, con il suo vigoroso «manifesto» *Contro il teatro sociale. Il caso della Compagnia della Fortezza*, testo che non è necessario condividere in tutte le proprie articolazioni (lei stessa, in un altro articolo, sottolinea come la contrapposizione tra senso e funzione del teatro finisca per essere «un po' stucchevole e fuorviante») per apprezzare la preziosità di un motivato appello alle ragioni dell'arte che mai devono passare in secondo piano anche rispetto alle più nobili intenzioni di emancipazione sociale.

Naturalmente tutti questi contributi hanno il senso di un rilancio, costituiscono una sponda che dovrebbe consentire alle acque giovani del teatro di non disperdersi nella palude di una passiva genericità culturalista, insomma di utilizzare e al tempo stesso scardinare le regole di una società profondamente ingiusta nella quale il teatro sarebbe soltanto un farmaco inerte e non un processo di conoscenza. Sia esso sociale o teatrale, il teatro ha bisogno di ritrovare, pur nella molteplicità delle sue espressioni, la propria essenza artistica e declinarla nell'inedito presente. E ciò nel quadro di una comprensione prima e di una militanza poi in favore di un'arte che non sia il semplice contrappunto della vita produttiva, intervallo o sporadica compensazione, ma parte integrante della cittadinanza (ovviamente in una prospettiva diversa dall'estetismo otto-novecentesco, manifestazione stori-

ca, avanguardistica e classista, dunque patogena, di quell'ideale). Come dice Carlo Sini «ogni pratica mette in gioco se stessa nel mondo e il mondo in se stessa»⁵ e nel caso dell'arte drammatica (teatrale) occorre partire dal riconoscimento che la cultura umana è specialistica, articolata, plurale, differenziata, altrimenti non è. Essendo la cultura «“arti-ficio”, il fare ad arte e l'arte è la traduzione *ritmica* della vita vivente, trascritta nelle sue protesi “materiali” e nelle conseguenti “procedure” specifiche».⁶ L'attuale deriva intellettualistica del teatro professionistico italiano, così come la fiacca “ideocrazia” di tanto teatro sociale nascono, non è un paradosso, proprio dall'ignoranza dei fondamentali, fondamentali non recuperabili tali e quali dal passato bensì da riscoprire, fondamentali che indicano l'“originario futuro” invocato da Walter Benjamin.⁷ Soltanto così l'arte e il teatro possono tramutarsi da decorazione della vita (in)civile a luogo di formazione alla cittadinanza. Soltanto se noi comprendiamo di essere cretini («L'umiltà è *conditio* prima»), possiamo diventare autori e camminare insieme nel luogo e nel tempo del nostro transito.

«Religione è una parola antica. Al momento chiamiamola educazione» questo era l'inizio e l'epilogo di Carmelo Bene. Le parole hanno il valore che noi cretini decidiamo di dare loro.

⁵ C. Sini, Introduzione, in Id., *Transito Verità. Figure dell'enciclopedia filosofica, Opere*, vol. V, a cura di Florinda Cambria, Jaca Book, Milano 2012, p. 7.

⁶ C. Sini, A. Attisani, *La tenda* cit., p. 67.

⁷ Così Benjamin nella sinossi del proprio saggio sul dramma barocco: «Per “origine” non si intende il divenire di ciò che scaturisce, bensì al contrario ciò che scaturisce dal divenire e dal trapassare» (W. Benjamin, *Il dramma barocco tedesco*, nuova edizione, trad. it. di F. Cuninberto, Introduzione di G. Schiavoni, *Fuori dal coro*, Einaudi, Torino 1999, p. xvii).

Il tempo vuoto. L'arte dei corpi nell'educazione scolastica, sociale e civica

Claudio Bernardi, Pier Cesare Rivoltella

1. *Theatrum mundi*

Il celebre villaggio globale di McLuhan, ovvero l'immagine del mondo come grande comunità, risulta, a molti, una famelica *holding* o *corporation* globale.¹ I tentativi degli stati, illusi dalla loro sovranità territoriale, di contrastare la globalizzazione e il neo-capitalismo si sono rivelati fallimentari. L'economia globale non è controbilanciata da una politica universale. All'interno dei singoli stati da una parte troviamo i cosmopoliti che lottano per difendere i diritti umani e avere un mondo più salubre, equo e solidale. Dall'altra, abbiamo movimenti che rivendicano le identità delle comunità nazionali, religiose, etniche e locali. L'unica via per superare l'impotenza di popoli e nazioni sarebbe quella di costituire una comunità globale, una comunità-mondo. Tale via si manifesta come urgente e necessaria a seguito delle crisi globali (ambientali, sanitarie, economiche, sociali, nucleari, ecc.) che da anni ci colpiscono e rischiano di portarci all'autodistruzione.² Quale politica, educazione, performance globali ci potranno salvare?

Giacomo Marramao sintetizza mirabilmente le prospettive del politico dopo la fine del potere assoluto dello stato. «Leviatano non allude affatto all'immagine» di un «potere panottico e totalitario», ma è, già per l'inventore del termine, Thomas Hobbes,

metafora del *Deus mortalis*, della grande macchina o del Megacorpo, nelle cui sembianze lo stato fa il suo ingresso in scena nel nuovo spazio politico della modernità con movenze prettamente teatrali (teatralità, attori e maschere-persone sono ingredienti essenziali del lessico hobbesiano), dopo il distacco, operato per il *medium* del contratto, dalla conflittualità endemica dello stato di natura. È grazie alla potenza assoluta (ma non totalitaria) conferita al Leviatano

¹ John Bull, *Introduction. On Interventionist and Community Theatre*, in Peter Billingham (a cura di), *Radical Initiatives in Interventionist and Community Drama*, Intellect Books, Bristol 2005, p. 17.

² Furio Cerutti, *Sfide globali per il Leviatano. Una filosofia politica delle armi nucleari e del riscaldamento globale*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

dal patto stipulato dalla «moltitudine» degli individui, che l'artificio statale può trasformare questa stessa moltitudine in popolo attraverso l'istituzione del diritto.³

L'ordine costruito dalla sovranità assoluta si fonda sull'asse individuo-stato. Si tratta di un'asse artificiale e contro natura in quanto rimuove

due ordini di problemi: non solo il problema generale delle concrete dinamiche storiche, relazionali e comunitarie, in cui gli individui si trovano immersi, ma anche il problema specifico – socialmente, istituzionalmente e politicamente rilevante - rappresentato dall'esistenza di corpi intermedi fra individuo e stato che, sul piano teorico della *politics*, mettono in questione e, sul piano pratico-operativo delle *policies*, sottopongono a tensione il paradigma della sovranità.⁴

Per Marramao, il tratto distintivo della globalizzazione, principale causa del declino della sovranità statale, non è l'unificazione dei mercati, ma l'intreccio dei mercati finanziari con le tecnologie digitali del tempo reale, che consente «ai capitali finanziari di dislocarsi da un'area all'altra del pianeta con una velocità prossima al “grado zero” dell'istante, senza che la sovranità dei singoli stati» riesca ad «esercitare su questa spinta transfrontaliera e “deterritorializzante” il minimo controllo».⁵ La fase che stiamo vivendo di passaggio «dal vecchio ordine inter(Stato)nazionale a un nuovo ordine sovranazionale» vede all'opera due tendenze. Una, universalizzante o globalizzante, è data dall'uniformità tecno-economica. L'altra è «la diaspora cultural-identitaria» determinata dal fatto che

quanto più avanza il processo di omologazione tecno-finanziaria, tanto più si differenziano le *Lebenswelte*: dove sotto la categoria [...] di «mondi della vita», vanno intese non solo le «differenze culturali» o le varie «comunità immaginate» translocali o fondamentaliste, ma soprattutto le varianti etiche e antropologiche specifiche che il capitale globale tende ad assumere nelle diverse aree del pianeta.⁶

Infatti, il capitale globale produce merci ma non società. Perciò deve adattarsi come un camaleonte alle diverse forme etico-culturali del mondo, diverse da quelle individualistiche e consumistiche dell'Occidente, ad esempio «in forme tendenzialmente antindividualistiche (India), comunitario-gerarchiche (Cina) e solidaristiche (Brasile)». Anche il capitalismo

³ Giacomo Marramao, *Dopo il Leviatano. Individuo e comunità*, Bollati Boringhieri, Torino 2013³, p. 11.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ivi*, p. 13.

⁶ *Ibid.*

Il tempo vuoto

globale si coniuga al plurale, evidenziando il fatto che «società plasmate da etiche di tipo comunitario appaiono capaci di sviluppare (certo, tra contraddizioni e conflitti, e con ibridazioni mostruose e inquietanti) livelli di produttività ben superiori a quelli» dell'Occidente.⁷ La globalizzazione, perciò, si deve intendere come glocalizzazione, ovvero globalizzazione del locale e localizzazione del globale in cui si intrecciano, si scontrano e si incontrano stati sovrani, culture comunitarie e mercati globali.

La destatalizzazione della politica fa emergere in particolare le potestà indirette «progressivamente neutralizzate (ma mai completamente debellate) con l'avvento della sovranità: poteri economici, poteri religiosi e poteri culturali, con le loro prerogative e privilegi».⁸ I poteri religiosi e culturali, in particolare le scienze e le arti, sono, da sempre, transfrontalieri, ma anch'essi soggiacciono alla regola della glocalizzazione e, come il potere economico, usufruiscono della rivoluzione digitale per imporsi nel mondo.

Nella prospettiva della glocalizzazione l'universalismo delle differenze è ciò che si presenta come la via più consona per risolvere le contraddizioni dei due principali modelli di integrazione politica e sociale: quello dell'universalismo identitario dei diritti dell'uomo che privilegiano il modello assimilazionista di matrice repubblicana, in cui tutti sono cittadini uguali a scapito delle differenze sociali, religiose, culturali e di genere, e quello antiuniversalistico del multiculturalismo, in cui la sfera pubblica si presenta come l'accostamento di gruppi e comunità omogenee chiuse e non comunicanti fra loro, destinate prima o poi a collidere. In entrambi i casi trionfa la logica identitaria. Invece, la realtà dimostra l'espansione di un doppio movimento, uno «inglobante» di ibridazione, meticcio e interazione fra culture, stati, comunità, gruppi, persone, e l'altro «differenziante» di sviluppo della loro specificità. La sfida del passaggio dalla modernità-stato alla modernità-mondo è quella di «costruire una mediazione tra diritti universali e culture particolari non solo all'interno degli Stati nazionali, sempre più svuotati della loro sovranità, ma soprattutto sul piano della comunità globale e delle sue istituzioni sovranazionali».⁹

Tale mediazione vede l'intreccio virtuoso tra il modello di integrazione verticale degli stati nazionali e quello di integrazione orizzontale dei corpi intermedi, in cui la pluralità «non è soltanto interculturale, ma anche intraculturale, non solo intersoggettiva ma anche intrasoggettiva, non solo fra

⁷ Ivi, p. 15.

⁸ Ivi, p. 16.

⁹ Francesco Fistetti, *Comunità*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 165.

identità diverse ma interna alla costituzione simbolica di ciascuna identità: sia essa individuale o collettiva». ¹⁰ In quest'opera di mediazione svolgono un ruolo decisivo le performance artistiche, rituali, ludiche, sociali.

2. *Il tempo vuoto*

Come Peter Brook nel 1968 spiegava al mondo la rivoluzione teatrale del secondo Novecento con il libro *The Empty Space*, lo spazio vuoto, impropriamente tradotto in italiano con *Il teatro e il suo spazio*, ¹¹ così, si potrebbe spiegare la rivoluzione performativa in corso con la definizione di tempo vuoto, quel tempo vuoto in quanto inoperoso, non produttivo, fondamento creativo, ricreativo, formativo della persona, dei gruppi, delle comunità. Un tempo a perdere. La definizione di tempo vuoto ci pare funzionale per due ordini di ragioni. La prima è che la performance, come viene illustrata da Richard Schechner, include oltre alle classiche arti performative (come il teatro, la danza, la musica, ecc.), il rito, il gioco, lo sport, la recitazione quotidiana, la religione, la politica, la salute, l'educazione, le terapie... La seconda è illustrata dal filosofo Byung-Chul Han, che parlando della scomparsa dei riti e della crisi del sacro (il tempo vuoto per eccellenza), ha messo in luce quali siano le conseguenze dell'opposto tempo pieno del capitalismo globale. Ne sintetizziamo alcune.

2.1 *Scholé, educazione contro formazione*. Per Han «il tempo elevato (*Hoch-Zeit*) è anche il tempo dell'alta scolarità (*Hoch-Schule*). In greco antico scuola si dice *scholé* tempo libero». Ogni scuola, ma specialmente «l'università (*Hochschule*) è quindi tempo libero elevato (*Hoch-Muße*). Oggi, tuttavia, non lo è più: è diventata anch'essa uno stabilimento che ha il compito di produrre capitale umano. Genera formazione anziché erudizione, e l'erudizione non è un mezzo, bensì un fine in sé». ¹²

2.2. *Comunicazione contro comunità*. Per Han «i riti sono azioni simboliche. Tramandano e rappresentano quei valori e quegli ordinamenti che sorreggono una comunità. Creano una *comunità senza comunicazione*, mentre oggi domina una *comunicazione senza comunità*». ¹³ Il mondo odierno è povero di

¹⁰ Giacomo Marramao, *Dopo il Leviatano* cit., p. 18.

¹¹ Peter Brook, *The Empty Space. A Book About the Theatre. Deadly, Holy, Rough, Immediate*, Mac Gibbon & Kee, London 1968 (tr. it. *Il teatro e il suo spazio*, Feltrinelli, Milano 1968).

¹² Byung-Chul Han, *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Milano 2021, p. 59.

¹³ Ivi, p. 11.

Il tempo vuoto

simboli, immagini e metafore capaci «di dare fondamento al senso e alla comunità, stabilizzando la vita». I riti sono «tecniche simboliche di accasamento: essi trasformano l'essere-nel-mondo in un *essere-a-casa*. Essi sono nel tempo ciò che la casa è nello spazio. Rendono il tempo abitabile», al contrario del tempo odierno che non è una struttura stabile, una casa, ma un «flusso incostante: si riduce a una mera sequenza di presente episodico, precipita in avanti».¹⁴

2.3 *Comunicazione contro incarnazione*. «I riti sono processi dell'incarnazione, allestimenti corporei. Gli ordini e i valori in vigore in una comunità vengono fisicamente esperiti e consolidati. Vengono iscritti nel corpo, incorporati, cioè interiorizzati mediante il corpo. Così i riti creano una conoscenza e una memoria incarnate, un'identità incarnata, un legame incarnato. La comunità rituale è una corporazione», nella «comunità è insita una dimensione corporea. La digitalizzazione» indebolisce «il legame comunitario poiché da essa emana un effetto decorporeizzante». Ve lo immaginate un rito funebre online? «Nel rito funebre, è la comunità il vero soggetto del lutto: dinanzi all'esperienza della perdita, è essa stessa che se lo impone, e questi sentimenti collettivi la consolidano. La crescente atomizzazione della società riguarda anche il suo equilibrio emotivo. I sentimenti comunitari si formano sempre più di rado. In compenso, impulsi e ardori passeggeri, caratteristici di un individuo isolato, imperversano».¹⁵

2.4 *Sacro e profano: la festa e il lavoro*. La forma eminente delle attività profane è il lavoro, che ha il fine di soccorrere alle necessità temporali. La festa è il tempo sacro per eccellenza, il tempo non del riposo dal lavoro, ma della contemplazione, della ricerca del senso della vita e della celebrazione di chi e di cosa a essa ci lega. «L'odierna coazione a produrre» - e la nostra produzione o lavoro principale oggi è consumare... - «perpetua il lavoro e conduce alla scomparsa» dei riti e delle feste. La nostra vita non solo «viene del tutto profanata e dissacrata» ma impoverita. Il lavoro «atomizza e isola gli esseri umani, mentre la festa raduna e riunisce. La ciclicità della festa deriva dal fatto che le persone sentono la necessità di radunarsi in quanto la collettività è la loro natura». La festa è «una forma di gioco», un'autorappresentazione «della vita. Ha un carattere esuberante. È espressione di una vita traboccante che non ha obiettivi. In questo consiste la sua intensità». Per questo il nostro tempo, dominato «dalla coazione a produr-

¹⁴ Ivi, pp. 12-13.

¹⁵ Ivi, pp. 22-23.

re è un tempo senza festa. La vita si impoverisce, s'irrigidisce diventando sopravvivenza».¹⁶

2.5 *Festival ed eventi contro festa*. Le celebrazioni o i festival odierni hanno poco a che vedere con il tempo elevato e intensivo della festa. «Sono oggetto di un management di eventi. L'evento come forma di consumo della festa rivela una struttura temporale molto diversa, come si deduce dalla parola latina *eventus*, che significa "sbucato fuori all'improvviso"». L'evento è «casuale, arbitrario e non vincolante. I riti e le feste sono però tutt'altro che eventuali e non vincolanti. L'eventualità è la temporalità dell'odierna società dell'evento. Si contrappone all'aspetto legante e vincolante della festa. Al contrario della festa, gli eventi non creano una comunità. Essi sono manifestazioni di massa, e le masse non creano una comunità».¹⁷ Lo stesso ragionamento andrebbe applicato al mondo del teatro e dello spettacolo. Un pubblico non è una comunità.

2.6 *Mammona contro Dio*. Il filosofo Giorgio Agamben, sulla scia di Walter Benjamin, ha equiparato il capitalismo ad una religione la cui fede o credo è il credito e «poiché la forma pura del credito è il denaro, è una religione il cui Dio è il denaro».¹⁸ Han non è d'accordo: «se s'intende la religione nei termini del *religare*, quindi del legare, ecco che il capitalismo è tutt'altro che una religione poiché gli manca qualsiasi capacità di riunire e mettere in comune».¹⁹

2.7 *Arte: significato contro significante*. In Han pure l'arte non si salva, perché «viene oggi sempre più profanata e privata dell'incanto; la magia

¹⁶ Ivi, pp. 57-58.

¹⁷ Ivi, p. 60.

¹⁸ Giorgio Agamben, *Creazione e anarchia. L'opera nell'età della religione capitalista*, Neri Pozza, Vicenza 2017, p. 121. Equiparando capitalismo e religione, Agamben mette sullo stesso piano pellegrini e turisti, ma per Han la differenza tra loro è abissale. «I turisti viaggiano per non luoghi svuotati di senso, mentre i pellegrini sono legati a dei luoghi» che permettono «il raduno e il legame tra esseri umani». Le chiese sono luoghi di raduno, come pure le sinagoghe, il cui nome deriva dal greco *synagein*, che significa mettere insieme, proprio come *sympallein* (da cui simbolo). La religione «intesa come *religare* è, al contempo, *relegere*, fare attenzione. Così il tempio si differenzia dal museo: né i visitatori del museo né i turisti formano infatti una comunità - sono invece masse, moltitudini. Anche i luoghi vengono profanati riducendosi ad attrazioni turistiche. Aver visto è la formula consumistica del *relegere*, le manca la profonda attenzione. Le cosiddette attrazioni si distinguono nettamente dai luoghi capaci di gettar luce sul raduno rituale, sprigionandone l'essenza. Esse non irradiano quell'effetto di profondità simbolica che crea comunità» (Byung-Chul Han, *La scomparsa dei riti* cit., pp. 63-64).

¹⁹ Ivi, p. 62.

Il tempo vuoto

e l'incanto, che rappresentano la sua effettiva origine, l'abbandonano a favore del discorso. L'Esterno favoloso viene sostituito dall'Interno autentico, il significante magico dal significato profano». L'arte non è un discorso, ma un eccesso di segni che rimanda a una molteplicità di significati. «Funziona mediante forme e significanti, non mediante significati. Il processo di interiorizzazione, avvicinandola al discorso e rinunciando all'esterno misterioso per un interno profano risulta distruttivo per l'arte». Il disincanto dell'arte manifesta un narcisismo collettivo che «smonta l'eros ed elimina l'incanto dal mondo» e l'incanto della natura, esaurisce le «risorse erotiche» della cultura, «quelle energie capaci di tenere insieme una comunità ispirandola con giochi e feste».²⁰

Delle affermazioni di Han, condivisibili o meno, ci preme evidenziare l'insistenza sui tempi vuoti, intensivi o speciali, per la generazione e rigenerazione della vita individuale e collettiva, in contrasto con la regola della coazione a performare e consumare a tempo pieno.

3. La comunicazione oggi, o della crisi del tempo

La realtà attuale della comunicazione è segnata da alcuni fenomeni che concorrono a ridisegnarne il contorno offrendo spunti alla nostra riflessione: mediatizzazione, piattaformaizzazione, accelerazione.

La mediatizzazione dice altro rispetto alla mediazione. I media hanno esercitato una funzione di mediazione dall'avvento della scrittura fino all'avvento del digitale.²¹ Quella funzione prendeva corpo in una conoscenza che, in virtù della presenza dei media, veniva mediata: è la classica funzione della televisione come "finestra sul mondo". Anche la storia, la sua rappresentazione, era mediata (e in parte è ancora mediata) dai media: la guerra in diretta ne è solo l'ultima variante. E i media mediano anche le relazioni, come una lunga tradizione di ricerca ha fatto vedere in modo efficace mettendo a tema possibilità e limiti della CMC (Comunicazione Mediata da Computer, appunto). Come dicevamo, la mediatizzazione suggerisce altro. Non allude alla funzione strumentale e veicolare dei media, concettualizzata da McLuhan²² con l'idea che essi siano delle estensioni dei nostri organi di senso (la televisione occhio elettrico, la radio orecchio elettrico). Suggerisce

²⁰ Ivi, pp. 38-39.

²¹ John B. Thompson, *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1995.

²² Marshall McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1964.

piuttosto l'ipotesi che i media rappresentino un *surround* delle nostre vite, che essi siano *everywhere* ed *everyware*,²³ o con un'espressione di Floridi diventata celebre, che essi siano *onlife*.²⁴ Il cambio di prospettiva è dall'idea dei media come artefatti opachi, visibili, ingombranti, a una nuova idea dei media come artefatti trasparenti, invisibili, "interni" alle cose di quotidiano consumo. Migrano dentro le pratiche delle persone, i media; divengono indissociabili dagli usi che i soggetti ne fanno, non si possono considerare se non dentro i contesti entro i quali si collocano.²⁵ In maniera sintetica, si può dire che si passi da una prospettiva mediacentrica a una prospettiva sociocentrica: mentre perdono la loro riconoscibilità e isolabilità, i media divengono qualcosa che non si può fare a meno di considerare perché parte delle diverse attività dell'uomo.²⁶

Anche la piattaformaizzazione definisce un cambio di paradigma nel modo di pensare e fare comunicazione. Essa rappresenta la quarta ondata dello sviluppo storico dei media.²⁷ La prima è stata quella dei *feuilleton* e della nascita della cultura di massa; la seconda ha visto l'affermarsi della radio e della televisione, veicoli entrambe della comunicazione *mainstream*; la terza è legata all'avvento di internet e alla nascita del web con le sue applicazioni e il passaggio a una comunicazione multi-a-molti, interattiva. La quarta ondata segna l'avvento delle piattaforme. Esse introducono un nuovo modo di fare comunicazione basato sulla disponibilità di contenuti e servizi multicanale, costruito sulla centralità dei dati e caratterizzato da un nuovo tipo di capitalismo, il capitalismo digitale (o algoritmico).²⁸ Lo scenario che ne deriva è contraddistinto da nuove modalità di consumo e di comunicazione: la disponibilità di contenuti *always on* incoraggia il consumo *on demand*, favorisce il *binge watching* (quando ci si siede in salotto e si vedono di fila tutte le puntate di una serie), promuove il consumo in mobilità; gli algoritmi che operano dietro alle piattaforme apprendono dalle scelte dell'utente (*machine learning*) ricavandone profili di comporta-

²³ Adam Greenfield, *Everyware. The Dawning Age of Ubiquitous Computing*, New Riders, Berkeley (Ca) 2006.

²⁴ Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

²⁵ Pier Cesare Rivoltella, *Nuovi alfabeti*, Scholé, Brescia 2020.

²⁶ Ruggero Eugeni, *La condizione postmediale*, La Scuola, Brescia 2015.

²⁷ Fausto Colombo, *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

²⁸ Ruggero Eugeni, *Capitale algoritmico*, Scholé, Brescia 2020.

Il tempo vuoto

mento che servono a facilitarlo nel consumo prevedendo cosa potrebbe interessarlo, ma che finiscono per orientarlo; i dati divengono così fondamentali, rappresentano il nuovo tipo di valore su cui le aziende si costruiscono, finiscono per imporre una vera e propria dittatura²⁹ configurando logiche di sorveglianza su quello che le persone, sempre tracciate, fanno o desiderano fare.³⁰

La nostra società, mediatizzata e piattafornizzata, è anche una società accelerata; forse accelerata anche perché mediatizzata e piattafornizzata. Una lunga tradizione di pensiero ha riflettuto sul ruolo della velocità nei processi di sviluppo della comunicazione, basti pensare a Virilio, Baudrillard e, più di recente, al già citato Han e Rosa.³¹

La velocità è protagonista precoce della storia della comunicazione umana. Si può leggere in questa direzione già l'invenzione della staffa che consente all'uomo di montare a cavallo, ma naturalmente ne sono tappe successive l'invenzione della ruota, della macchina a vapore, del motore a scoppio, del motore a reazione. Lo scopo è sempre quello: abbattere le distanze, accorciare i tempi di percorrenza, rendere sempre meno incidente sui nostri processi di comunicazione la variabile spazio. Fino a un certo momento, in questa storia di velocità, si cercano soluzioni per far muovere in fretta le persone; dall'invenzione del telegrafo in poi, si prova a muovere in fretta le informazioni. Da questo punto di vista, internet rappresenta il punto di arrivo di tutto questo percorso, perché come suggerisce Virilio, parlando ancora del «veicolo audiovisivo ma anticipando quanto sarebbe successo da lì a poco»;³² grazie a internet, tutto arriva senza più bisogno che nessuno parta; e arriva immediatamente. Con internet lo spazio è completamente annullato e il tempo è reso sincrono. Si materializza l'idea McLuhaniana del villaggio globale con cui abbiamo aperto questo contributo, ovvero la possibilità di immaginare una situazione comunicativa in cui le caratteristiche della comunicazione faccia-a-faccia propria del villaggio, si compingano con la possibilità che tutto questo avvenga a distanza. È il tema della telepresenza, che già oggi rappresenta uno dei punti di attenzione della ricerca di sviluppo tecnologico e che nel suo futuro prossimo (ma le sperimentazioni sono già qui) trova gli ologrammi e il metaverso.

²⁹ Paolo Zellini, *La dittatura del calcolo*, Adelphi, Milano 2018.

³⁰ Soshana Zuboff, *Il capitalismo della sorveglianza*, LUISS University Press, Roma 2019.

³¹ Pier Cesare Rivoltella, *Tempi della lettura*, Scholé, Brescia 2020.

³² Paul Virilio, *Ultimo veicolo*, in Giovanni Anceschi (a cura di), *Videoculture di fine secolo*, Liguori, Napoli 1989, pp. 41-50.

La velocità, anzi l'accelerazione (ovvero l'aumento esponenziale della velocità della comunicazione e, con essa, delle routines quotidiane) come suggerisce Hartmut Rosa,³³ rappresenta il fattore che di questa realtà di comunicazione maggiormente impatta sui vissuti delle persone. La nostra è un'esistenza accelerata, osserva Rosa. Il dato che consente di dirlo è l'esperienza di strutturale ritardo che viviamo. Noi siamo sempre in ritardo: nella consegna di questo articolo, nella correzione delle tesi di laurea che stiamo seguendo, nelle mille incombenze di cui è punteggiata la nostra giornata. La consapevolezza di essere in ritardo produce in noi sensi di colpa, come se fossimo solo noi la causa di questo ritardo. E la reazione a questa situazione è di cercare di prolungare il tempo lavorativo: ci si alza al mattino sempre più presto, per rubare qualche ora senza telefono e senza e-mail alla giornata che una volta iniziata non lascerà scampo; ci si corica sempre più tardi la sera, cercando nella notte le stesse condizioni di tregua dalla comunicazione. Molte volte si dispone il combinato di entrambe le scelte; ci si alza prima e si va a letto dopo. Ma non basta. E allora si colonizza il sabato, la domenica, si concepiscono le ferie come momento aureo in cui provare a recuperare quanto si è lasciato indietro, cercare di colmare il ritardo.

Come si capisce il problema qui è il tempo. L'accelerazione – produrre di più, più in fretta, prima della concorrenza – produce un progressivo processo di colonizzazione del tempo: il tempo vuoto viene riempito e alla fine il tempo è saturo. Noi non abbiamo più tempo: il tempo ci viene completamente sottratto, o meglio, siamo noi stessi che lo saturiamo, che ce ne espropriamo nell'illusione che così facendo riusciremo a non essere più in ritardo. L'esito è l'alienazione. Si tratta di un'alienazione di segno diverso rispetto a quella di marxiana memoria. In quel caso il lavoratore era espropriato dal capitale dell'essenza del proprio lavoro: l'alienazione è un problema di struttura del modo capitalistico di produzione ed è subita dal proletariato. Oggi noi ci alieniamo da soli: quella da accelerazione è un'alienazione autoinflitta, un destino scelto deliberatamente, il cui esito è una società completamente ferializzata, che ha espulso il festivo dal suo orizzonte e conosce solo tregue momentanee, che non ha più tempi vuoti, che non ha più tempo.

Quando una società ha problemi con il tempo, osserva Rosa, quella società ha anche problemi con il mondo.³⁴

³³ Hartmut Rosa, *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Torino 2015.

³⁴ Id., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Scholè, Brescia 2019.

Il tempo vuoto

4. *Educazione oggi, tra retrotopia e funzionalismo di ritorno*

Come si comporta la scuola, il mondo della formazione e dell'educazione, di fronte a una società mediatizzata, che si costruisce sul valore delle informazioni e in cui tutti i processi sono accelerati? Siamo del parere che costruisca due piani di risposta che prendono corpo in altrettanti racconti (perché la nostra è anche una società ampiamente discorsivizzata, in cui le parole si mischiano e spesso si sostituiscono ai fatti).

Il primo piano di risposta è retrotopico, il racconto che lo accompagna è quello del “noi e loro”. Retrotopia definisce Bauman,³⁵ in uno dei suoi ultimi lavori, il movimento retrogrado che di fronte alla difficoltà dell'oggi consiglia di andare a recuperare nel passato una zona di conforto da poter vagheggiare come situazione migliore. È il tema dei “bei tempi andati” che si costruisce sull'asimmetria di conoscenza tra il nuovo e il vecchio: noi non conosciamo il nuovo, un po' ci spaventa, non sappiamo cosa ci potrà riservare; invece conosciamo bene il vecchio, lì ci sentiamo a nostro agio, ci sentiamo a casa.

Nel caso dell'istruzione, questo argomento conosce due varianti.

La prima centra tutto sui contenuti di cui vagheggia il recupero contrapponendo la scuola di oggi, allo sbando perché in balia delle chiacchiere dei pedagogisti, alla scuola di ieri, seria detentrica della trasmissione culturale. Un'ampia letteratura, cui la carta stampata fa da amplificatore, sostiene questa idea tornando ricorsivamente sull'immagine di una scuola decaduta, divenuta poco seria e poco formativa, proprio perché si è allontanata da un passato in cui invece le cose andavano molto diversamente.

La seconda variante centra tutto sui media, di cui propone la forte limitazione di impatto se non l'eliminazione dagli spazi della formazione. I motivi sono diversi: la distrazione e lo stravolgimento delle logiche attentive, la diminuzione della performance cognitiva, i rischi per la salute. Anche in questo caso la letteratura e l'eco sui social non mancano, aprendo la via a prospettive palingenetiche improntate al digital detox e a logiche di promozione del benessere digitale.

Il racconto che accompagna questo programma retrotopico è quello del “noi e loro”. Si tratta di un racconto noto, tutte le nuove generazioni lo hanno ascoltato dalle generazioni precedenti. L'essenza del racconto è che i ragazzi di oggi sono diversi: non sanno più leggere, non argomentano, non hanno più consumi culturali, sono superficiali, sono sdraiati, non sanno più affrontare le difficoltà. La soluzione prospettata è farla finita con tutto

³⁵ Zygmunt Bauman, *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari 2017.

ciò che li riduce così e tornare alla scuola di un tempo, una scuola “del merito” (la retropia abita anche le politiche dell’istruzione!) che invece, come noi dimostriamo, produceva ben altri risultati.

Veniamo al secondo piano di risposta: un piano neofunzionalista accompagnato dal racconto dell’innovazione.

L’idea del funzionalismo classico in materia di istruzione è che la scuola serva a favorire l’adattamento sociale degli studenti. In una prospettiva di conservazione dello status quo, la scuola deve socializzare, ovvero creare le condizioni perché gli studenti, divenuti adulti, possano inserirsi funzionalmente nel sistema sociale sapendone rispettare le regole e occupando il proprio posto nella macchina produttiva. La celebre proposta delle “tre I”, suggerita all’istruzione come modello da Berlusconi in occasione del suo primo Governo, nella sua ingenuità incarna alla perfezione questa logica funzionalista: in una società in cui l’impresa, la lingua inglese e l’informatica dimostrano di essere gli asset più significativi, una scuola che intenda preparare i suoi studenti al domani non potrà che costruire la propria proposta su questi tre elementi.

Anche in questo caso l’argomento conosce due varianti.

La prima variante centra tutto sulle competenze. Si tratta di un tema rilevante, promosso in sede europea, cui sono legate questioni importanti: la circolazione degli studenti e dei professionisti, il riconoscimento dei crediti professionali, l’avvicinamento del mondo del lavoro e dei sistemi di istruzione. Di questo tema esiste, però, anche una versione decisamente più appiattita sul mercato e sulle sue esigenze, che finisce per alimentare l’idea che una scuola delle competenze sia nemica dei contenuti e della cultura e confonda il sapere con la pratica.

La seconda variante centra tutto sul digitale. La transizione al digitale monopolizza il tema della trasformazione e dall’attualizzazione della scuola fino a ridurvisi in via identificativa. E il digitale viene presentato come soluzione di tutti i problemi della scuola: migliora l’insegnamento, rende più efficaci gli apprendimenti, elimina la carta e quindi alleggerisce gli zaini, facilita la comunicazione con le famiglie, favorisce l’inclusione.

Il racconto che accompagna questo programma neofunzionalistico è quello dell’innovazione. Tra il vecchio e il nuovo, non ci sono dubbi: il nuovo è più aggiornato, supera le criticità che si sono precedentemente verificate, promuove il cambiamento. La lezione frontale, il gesso e la lavagna, le classi, sono il retaggio di un vecchio dispositivo di scuola che si tratta di scardinare.

Come si capisce i due piani di risposta e i relativi racconti si polarizzano: la scuola dei contenuti si contrappone alla scuola delle competenze; alla

Il tempo vuoto

scuola digitale risponde il *digital free* nelle sue diverse varianti (*outdoor education*, scuole nel bosco, ecc.), oggi sempre più spesso nella forma della contrapposizione tra la distanza (la Dad, l'eLearning) e la presenza.

Questa polarizzazione è sterile: si traduce in un'abbondante discorsivizzazione (sui libri, nei social, sui media) e non coglie il vero problema che, per dirla sempre con Rosa³⁶, è chiedersi se la scuola aliena o risuona.

La scuola aliena quando: l'insegnante percepisce la classe come ostile; gli studenti non riconoscono l'insegnante e non si rispecchiano tra loro; è solo un luogo ove recarsi per ottemperare a un obbligo; è uno spazio di informazione e non di relazioni. Viceversa, la scuola è uno spazio di risonanza quando: l'insegnante è il primo diapason, che vibrando fa vibrare gli studenti e vibra a sua volta per le loro vibrazioni; gli occhi brillano, sia quelli dell'insegnante che quelli degli studenti; l'aula crepita e questo crepitio è il sintomo della vivacità degli studenti; c'è discussione ma senza conflitto.

Come si capisce può essere alienante la scuola digitale e invece risuonare un'aula tradizionalissima; come può essere alienante la scuola dei contenuti e invece risuonare una classe che in quel momento si trova in Dad. Ma soprattutto non aliena e risuona una scuola che prende in seria considerazione il problema del tempo. Una scuola che non produce diplomati, non corre per terminare il programma (che tra l'altro non esiste più da oltre vent'anni), non affolla il quadrimestre di prove e interrogazioni, non si preoccupa di riempire le teste, non applica logiche industriali all'istruzione, non cavalca il nuovo per moda o per posizionarsi nel mercato della formazione. Gli occhi brillano quando si è in uno stato di grazia, quando ogni momento della giornata scolastica diviene un *kairòs*, quando si capisce che quel momento o lo si vive in quell'istante o non potrà essere riproducibile o surrogabile, quando da quel momento si esce trasformati. La scuola che risuona è una scuola del rito e della festa. I contenuti, le competenze, il digitale non sono il problema.

5. *Leros per-formare la comunità-mondo*

Nel suo capitolo conclusivo dell'*Introduzione ai Performance Studies*, dedicato alle performance globali e interculturali, Schechner vede nel passaggio dal teatro sociale al teatro globale una risposta «al bisogno di un contatto e di un'interazione vivente, una sorta di controparte all'alienazione e

³⁶ Hartmut Rosa, *Pedagogia della risonanza* cit.

all'omogeneità forzata della globalizzazione». La reazione positiva alle negative performance della globalizzazione «è rappresentata dalla crescita di performance alternative, comunitarie e identitarie. Alternative a cosa? Alla cultura *mainstream* e ai valori imposti dalla maggioranza». ³⁷ La cultura *mainstream*, però, non è più quella della società dello spettacolo, alla Guy Debord, ma piuttosto quella del capitalismo estetico o capitalismo artista, ³⁸ dove le arti sono al servizio di un sistema iperproduttivo di bellezza. A ognuno viene prospettato il sogno-dovere di essere artisti. Dove abbondano le sensibilità ecologiche e le campagne politiche per i diritti umani. Nell'ottica di un mondo globale e onlife, sopra delineato, appare chiaro che sia il rinforzo delle performance positive sia la riduzione di quelle negative di mercato e stato, si hanno grazie allo sviluppo *locale* delle specificità e differenze delle persone, comunità, città, territori...

Nell'ibridazione tra culture universalizzanti e culture differenzianti, le arti performative, in quanto arti dei corpi individuali e sociali, paiono lo strumento globale più incisivo e necessario non solo alla formazione e educazione scolastica, sociale e civica delle persone e dei loro insiemi, ma soprattutto alla loro *agency* e generazione dell'eros costruttivo della comunità-mondo. La performance globale comporta usi e visioni delle arti performative non più esclusivi e verticali, ma inclusivi e orizzontali. Indichiamo alcuni punti di questa rivoluzione *social* nell'ambito teatrale.

5.1 *Festa e teatro*. La classica opposizione tra festa e teatro, in quanto non compatibili modalità di formare i cittadini, non ha più senso. Entrambi hanno pregi e limiti. Nella festa prevale la partecipazione, nel teatro l'intelligenza emotiva delle cose. Oggi occorrono entrambe. ³⁹

5.2 *Fare teatro*. Nella società dello spettacolo e dell'intrattenimento mediatico, la necessità del teatro non sta più nel vederlo, ma nel farlo. Da qui discendono la crescente partecipazione all'evento-spettacolo, l'estetica relazionale, ⁴⁰ l'estetica del performativo, ⁴¹ nonché la diffusione del teatro

³⁷ Richard Schechner, *Introduzione ai Performances Studies*, Cue, Imola 2018, p. 486.

³⁸ Gilles Lipovetsky, Jean Serroy, *Eestetizzazione del mondo. Vivere nell'era del capitalismo artistico*, Sellerio, Palermo 2017.

³⁹ David Wiles, *Theatre and Citizenship. The History of a Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2013.

⁴⁰ Nicolas Bourriaud, *Estetica relazionale*, Postmedia, Milano 2016.

⁴¹ Erika Fisher-Lichte, *Estetica del performativo. Una storia del teatro e dell'arte*, Carocci, Roma 2014.

Il tempo vuoto

applicato o *applied drama* negli ambiti della cura, della formazione, dell'inclusione sociale.⁴²

5.3 *Il teatro applicato*. Con esso si intende una pratica teatrale messa in atto da un gruppo di persone che lavorano insieme usando tecniche teatrali (come il *role-playing*, l'improvvisazione, il teatro forum ecc.) per rappresentare, discutere, affrontare e risolvere le problematiche esistenziali e sociali delle persone, dei gruppi, della comunità. Il teatro applicato include molte forme di teatro come il teatro educativo, il teatro comunitario, il teatro politico e civile, il teatro dell'Oppresso, il teatro in carcere, il teatro popolare, il teatro di emergenza e per la risoluzione di conflitti, il teatro per lo sviluppo, ecc. Può essere promosso e condotto da professionisti delle arti performative, ma anche da insegnanti, terapeuti, attivisti, organizzatori di comunità e da chiunque abbia a cuore la vita e i problemi di qualsiasi consorzio umano. Il teatro applicato si può svolgere in qualsiasi luogo (in una classe, all'aperto, nel quartiere, per strada ecc.).⁴³

5.4 *Corpo a corpo*. Centro della vita delle persone è il proprio corpo. Nell'esemplare triplice training psicofisico di Grotowski (quello del teatro laboratorio, quello del teatro delle sorgenti e quello dell'arte come veicolo) si scopre la profondità dell'incontro con se stessi, con gli altri, con la natura.⁴⁴

5.5 *Creare comunità*. Nell'ambito del teatro applicato il teatro sociale si distingue per la sua apertura ad ogni genere di performance e di estetica, purché funzionali al benessere personale, collettivo, ambientale. Insiste in modo particolare sui riti quotidiani e festivi, sull'associazionismo e sulla comunità.⁴⁵ Stato e mercato mal sopportano la comunità e i corpi intermedi (gruppi, associazioni, movimenti, sindacati, fraternità religiose, ecc.). Ma è la loro libera azione, in rapporto allo stato e al mercato, a determinare nel bene e nel male la crescita del bene comune, la *res publica*.⁴⁶ Gea in primis.

⁴² Claudio Bernardi, Giulia Innocenti Malini (a cura di), *Performing the Social. Education, Care and Inclusion through Theatre*, Franco Angeli, Milano 2021. Volume Open Access: http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/637.

⁴³ Tim Prentki, Sarah Preston (a cura di), *The Applied Theatre Reader*, Routledge, Oxon-New York 2009.

⁴⁴ Antonio Attisani (a cura di), *Jerzy Grotowski. L'eredità vivente*, Accademia University Press, Torino 2017.

⁴⁵ Claudio Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, pp 107-122.

⁴⁶ Fabrizio Fiaschini (a cura di), *Per-formare il sociale. I. Controcampi. Estetiche e pratiche della performance negli spazi del sociale*, Bulzoni, Roma 2022.

Facciamo un esempio. Prendiamo un paese ipotetico. Chiamiamolo Belverde. Vuole affrontare la questione climatica. Applichiamo le scienze e le conoscenze. Come è il suo stato di salute? Come sono i comportamenti dei suoi abitanti? I suoi consumi? Il suo inquinamento? Fatta la diagnosi, come la comunico? Ma basta la comunicazione o devo coinvolgere cittadini, enti, imprese, scuole, chiese, insomma tutta la comunità per migliorare la situazione, modificare gli stili di vita, decidere una diversa gestione del territorio? Nella seconda opzione, già il fine, la transizione ecologica, e il coinvolgimento trasformano gli abitanti di Belverde in cittadini e la cittadinanza in un progetto politico, sociale, educativo concreto. Si costituiscono in ogni nucleo del paese (politico, scolastico, religioso, associativo, ecc.) laboratori o gruppi di lavoro che approfondiscono le tematiche ambientali, propongono e attuano soluzioni, spazi, tempi, attività, stili di vita, meno invasivi, più sostenibili. Che c'entrano le arti performative? Danno l'eros al processo comunitario. Il primo è quello di spostare la vita delle persone dall'avere un corpo a essere un corpo, a vivere il proprio corpo, come fonte di vita biopsicosociale. Il secondo è l'implementazione della convivialità comunitaria, dei suoi tempi (festivi e quotidiani), delle sue attività (giochi, eventi, sagre, ma anche laboratori, seminari ecc.), dei suoi spazi (specie all'aperto, piazze, giardini, cammini ecc.). Il terzo è il lavoro poetico sull'incanto della natura. Con il concorso dei diversi partecipanti si crea una liturgia (etimologicamente: opera benefica al popolo) capace di trasformare Belverde in una comunità in atto, aperta, solidale, ecologica. Immaginiamo di passare da Belverde a Belmondo.

Il gusto dell'educazione: la tradizione indiana e l'esperienza dell'imitazione artistica

Edoardo Giovanni Carlotti

Our teacher [Bhaṭṭatauta] has put the matter thus: »*Rasa* is delight; delight is the drama; and the drama is the Veda [the goal of wisdom]». Delight and instruction are not different in nature, because they occupy a single realm.

Abhinavagupta¹

Nella tradizione indiana, il concetto di educazione tramite l'esperienza delle arti performative è insito nel mito stesso di fondazione del *nāṭya*, com'esso è esposto nel capitolo iniziale del *Nāṭyaśāstra*, in cui la motivazione e la finalità del "gioco"² concepito da Brahmā su esplicita richiesta di Indra – come portavoce degli dèi – sono indicate senza alcuna possibilità di fraintendimento.

Rivolgendosi in primo luogo agli *asura*,³ che, offesi dalla presunta rappresentazione derisoria delle circostanze di una loro cocente sconfitta ad opera delle divinità celesti, avevano interrotto il primo spettacolo realizzato da Bharata e figli, il «grande padre» coglie l'occasione per definire la reale portata della sua invenzione, cui si attribuisce il titolo di "quinto Veda".⁴ Il termine *upadeśa* (insegnamento, istruzione) compare ripetutamente

¹ *The Dhvanyāloka of Ānandavardhana with the Locana of Abhinavagupta*, a cura di Daniel Henry Holmes Ingalls, Harvard University Press, Cambridge-London, 1990, p. 437.

² *Nāṭyaśāstra of Bharatamuni, with the commentary Abhinavabhāratī of Abhinavaguptācārya*, revisione e cura di K. Krishnamoorthy, vol. I, Oriental Institute, Vadodara 1992⁴, p. 10 (d'ora innanzi NŚ). Il termine utilizzato nell'occasione (*krīdanīyaka*) ha propriamente il significato di "qualcosa con cui si può giocare, ci si può divertire". «Toy» o «plaything» secondo il dizionario Monier-Williams (*A Sanskrit-English Dictionary*, Clarendon Press, Oxford 1899, p. 321 col. 3).

³ *a-sura*, "non-dio", la classe dei demoni o dei titani, se vogliamo ragionare per analogie mitologiche.

⁴ A parziale ridimensionamento dell'importanza che il *nāṭya* sembra assumere con questo

tamente nel suo discorso, dove *loka* (mondo, gente) si affianca e svolge alternatamente la funzione di oggetto e destinatario dell'insegnamento, in relazione a effetto, contenuto e mezzi: *rasa*, *bhāva* e *karmakriyā* (indicativamente: esperienza estetica, stati psicologici ed esecuzione di azioni), secondo l'ordine inverso di un processo che vede l'intero essere non solo di chi agisce nella performance – com'è ovvio – ma anche di chi vi assiste, assumere un'importanza centrale nella trasformazione.

Gli «stati psicologici» sono sostanzialmente gli *sthāyibhāva* e i *vyabhicāribhāva* (gli stati rispettivamente “permanenti” e “transitori/complementari”), sui quali il capitolo vii si sofferma per indicarne in dettaglio le modalità di rappresentazione, riferite alle condizioni drammatiche da cui originano (i *vibhāva* e gli *anubhāva*, “determinanti” e “conseguenti”: cause e effetti, o stimoli e reazioni, nell'ottica dell'esistenza quotidiana, ma propri delle arti performative).⁵

Ad ogni *sthāyibhāva* corrisponde un *rasa* per via di un ulteriore processo che il *rasasūtra* descrive come il sorgere all'esistenza attraverso il combinarsi degli altri *bhāva* menzionati: «*vibhāvānubhāvavyabhicārisamyogād rasanīṣṭpatiḥ*» («il *rasa* viene a essere dalla combinazione di determinanti, conseguenti e stati [psicologici] transitori/complementari»). Una traduzione più libera e al contempo prossima al lessico moderno potrebbe essere qualcosa come

l'esperienza estetica [in occasione di uno spettacolo di arti performative] proviene dalla rappresentazione coordinata [adeguata e coerente] di situazioni drammatiche, (re)azioni ad esse “naturali” e variazioni emozionali dispiegate dall'interpretazione attoriale.

In effetti, il combinarsi di questi elementi – che, caso per caso, compaiono quasi identici nelle descrizioni dei *rasa* e degli *sthāyibhāva* corrispondenti – suscita l'esperienza, permettendo allo spettatore l'“assaporamento” dello *sthāyibhāva* come *rasa*. La sostanza della degustazione, volta per volta, è una *basic emotion*, come la definirebbe Paul Ekman,⁶ ma privata sia del carico

appellativo, bisogna ricordare che non è infrequente la rivendicazione del medesimo titolo per altre opere, come le grandi epiche (*Mahābhārata* e *Rāmāyana*) e i Purāṇa. Cfr. Brian K. Smith, *Exorcising the Transcendent: Strategies for Defining Hinduism and Religion*, «History of Religions», XXVII, 1 (1987), p. 46.

⁵ Cfr. Lyne Bansat-Boudon, *Poétique du théâtre indien. Lectures du Nāṭyaśāstra*, Publications de l'École Française d'Extrême-Orient, Paris 1992, p. 108.

⁶ Paul Ekman, *Basic Emotions*, in T. Dalgleish, M. Power (a cura di), *Handbook of Cognition and Emotion*, John Wiley & Sons, Chichester 1999, pp. 45-60.

Il gusto dell'educazione

di specifiche concatenazioni di informazioni che i sistemi nervoso centrale e autonomo si scambiano ed elaborano in occasione sia di un'emozione provata in prima persona, sia della partecipazione empatica a uno stato emozionale altrui. In altre parole, il "gusto" che se ne trae ha origine non dalla sensazione di gradevolezza associata all'emozione stessa (perché ciò non sarebbe possibile, ad esempio, quando lo *sthāyibhāva* è *bhaya* [paura] o *jugupsā* [disgusto]), ma dalla sua qualità specifica di *universalità*, dal processo di *generalizzazione* cui la sua espressione è sottoposta.

In merito a ciò, il trattato attribuito a Bharata lascia solo intuire quanto non esprime direttamente, ma i commentatori hanno esercitato diligentemente le proprie doti esegetiche per fornirci direzioni praticabili lungo le quali sviluppare gli indizi disseminati nell'intrico del dettato śāstrico. Sfortunatamente, l'unico commento non frammentario che ci resta è quello di Abhinavagupta, l'*Abhinavabhārati* (databile tra la fine del x e l'inizio dell'xi secolo),⁷ da cui peraltro raccogliamo anche alcuni tratti del pensiero dei suoi predecessori, ai quali il filosofo kaśmīro rende debitamente omaggio anche quando dissente su specifiche interpretazioni.

Come ha segnalato Sheldon Pollock,⁸ l'elaborazione del pensiero estetico di Abhinavagupta non può prescindere da Bhaṭṭa Nāyaka – suo antesignano di circa cento anni e probabile autore anch'egli di un commento completo al *Nāṭyaśāstra* – al quale va riconosciuta la precedenza nell'aver diretto il dibattito sul *rasa* dall'oggetto dell'esperienza alla modalità dell'esperienza, introducendo attraverso il concetto di generalizzazione (*sādhāraṇatā*) uno sguardo innovativo sulla relazione che il lettore o lo spettatore intrattiene con la fonte del suo gradimento.

La peculiarità di Abhinavagupta, in questo contesto, è individuata nella sua attenzione al *nāṭya* nello specifico di arte performativa, tramite l'introduzione della diade performer-personaggio come plesso di un paradosso percettivo/cognitivo, sollecitato dal costante stato di ambiguità che sospende l'identificazione della presenza scenica con uno o l'altro dei componenti. L'insistenza sulla natura *alaukika* – non-ordinaria, non-mondana – di tale esperienza, in perfetto accordo con la qualità che deve dispiegare lo spettacolo in tutti i suoi elementi, permette di riconsiderare i termini del dibattito

⁷ Di questo commento, oltre ai passi tradotti in francese da Lyne Bansat-Boudon in *Poétique du théâtre indien*, sono disponibili le traduzioni inglesi parziali di Raniero Gnoli (in *The Aesthetic Experience according to Abhinavagupta*, Chowkhamba Sanskrit Series, Varanasi 1968²) e di Sheldon Pollock (in *A Rasa Reader. Classical Indian Aesthetics*, Columbia University Press, New York 2016), relative in special modo ai capitoli i e vi.

⁸ Cfr. Sheldon Pollock, *A Rasa Reader* cit., pp. 190-191.

precedente specificando l'entità dell'apporto attoriale nel processo generale, come intervento che si aggiunge alla creazione del poeta, fornendola di un sovrappiù che rende il *rasa* accessibile a tutti gli spettatori.

Il commento non manca infatti di sottolineare una sostanziale differenza tra la ricezione della poesia e quella del *nāṭya*: mentre nel primo caso la combinazione degli elementi che “producono” il *rasa* può essere percepita solo da *connoisseurs* provvisti della necessaria sensibilità (denominati *sahṛdaya*, letteralmente “chi possiede un cuore”), la rappresentazione permette a ciascuno dei presenti la percezione di ciò cui assiste secondo la modalità di un accadimento che si svolge “dinanzi agli occhi” (*pratyakṣa*, che vale anche “esperienza diretta”, ovvero uno dei mezzi di conoscenza valida [*pramāṇa*] accettati da tutte le scuole filosofiche indiane).

L'attività aggiuntiva che fonda l'universalità di questa percezione è l'*abhinaya*, la capacità dell'azione del performer di “portare davanti” al pubblico il significato, come lo stesso trattato di Bharata si premura di dettagliare per via etimologica – scomponendo il termine in prefisso, radice verbale e affisso – e altri suoi compendi successivi ripetono.⁹

L'*abhinaya*, secondo Bharata, ha il compito di «manifestare i vari significati», o gli “oggetti” implicati dalle parole del testo drammatico; nel caso è utilizzata la forma verbale *vibhāvayati*, legata al termine tradotto con “determinante” (*vibhāva*) e pertinente al concretizzarsi della situazione drammatica. In realtà, questa “concretizzazione” in termini di visibilità e udibilità si estende a tutti gli elementi coinvolti nella rappresentazione come fattori in grado di permettere l'esperienza del *rasa*: la suddivisione dell'*abhinaya* in quattro specie, *vācika*, *āṅgika*, *āhārya* e *sāttvika*, rispettivamente riferite a voce, gesto/movimento, costume/trucco/oggetti di scena ed “espressione psicofisica” (su cui converrà ritornare), fornisce tutto ciò che lo spettatore ha facoltà di percepire.

Tuttavia, questo processo di “manifestazione” non deve essere inteso come il risultato di una traduzione del materiale e delle indicazioni testuali dalla narrazione all'azione, in base alle direttive che – comunque – il *Nāṭyaśāstra* dispiega in merito a tutti gli aspetti necessari; il performer ha,

⁹ L'etimologia è riportata in NŚ VIII, 6-8. Così l'*Abhinaya Darpaṇa*, scomponendo tra prefisso e radice verbale (traduzione inglese a cura di Ananda K. Coomaraswamy e Gopala Kristnaya Duggirala, *The Mirror of Gesture, being the Abhinaya Darpaṇa of Nandikeśvara*, Harvard University Press, Cambridge [Mass] 1917, p. 17) e il *Nāṭakalakṣaṇaratnaḥ* (traduzione inglese in *Nāṭakalakṣaṇaratnaḥ of Śāgaranandin: A Thirteenth-Century Treatise on the Hindu Theater*, «Transactions of the American Philosophical Society», a cura di Myles Dillon, Murray Fowler, Venkataraman Raghavan, L, 9, 1960, p. 13).

piuttosto, l'obiettivo specifico di dotare il suo vocabolario espressivo delle medesime qualità che possiede la scrittura drammatica e che risultano evidenti ai *connoisseurs* anche senza la rappresentazione, alla lettura silenziosa o all'ascolto della recitazione a voce alta.

Nell'ottica di Abhinavagupta, è possibile intendere il processo che conduce alla realizzazione di questo compito soltanto se, innanzitutto, si sgombra il campo da qualsivoglia interpretazione della natura del *nāṭya* in quanto *imitazione*. L'argomentazione utilizzata per confutare le posizioni dei suoi predecessori che propendevano per tale lettura, o letture simili, occupa gran parte del commento al *rasasūtra*, indirizzandosi alla dimostrazione dell'impossibilità stessa del concetto di imitazione come riproduzione, sia che lo si applichi al personaggio *tout court*, sia che lo si limiti agli elementi espressivi. Nello stesso tempo, l'interprete non opera per sostituzione, offrendo una propria versione, resa secondo il personale vocabolario emozionale, della condizione del personaggio attraverso gli accadimenti della vicenda drammatica.

La "generalizzazione" deve infatti operare sull'espressione per eliminare ogni eventualità che lo spettatore abbia la cognizione di avere dinanzi un'entità riconoscibile esclusivamente come personaggio o attore, un duplice ma identico ostacolo, perché tale cognizione equivarrebbe a suscitare le medesime reazioni che, nel quotidiano, seguono la percezione di uno stato psicologico altrui.

La peculiarità dell'esperienza del *rasa* segue, infatti, l'impossibilità di assegnare a una individualità precisa e definita la condizione psicologica cui corrispondono i sintomi fisici mostrati sulla scena: la qualità di generalizzazione cui essi devono obbedire corrisponde al risultato della trasformazione dell'espressione comportamentale – che ciascun individuo manifesta secondo modalità soggettivamente distinte – in una dimensione *alaukika*, non ordinaria in quanto per così dire "distillata", purificata da specifiche caratteristiche personali.

Solo così gli "stati", il reale oggetto di rappresentazione, possono essere percepiti in una condizione di "immedesimazione" e "gustati" in quanto tali, al di là del *principium individuationis* che sovrintende alla coscienza ordinaria. L'immedesimazione, in questo caso, non è quindi da intendersi come un "rispecchiamento" intersoggettivo, né come una connessione empatica, dal momento che in entrambi i casi il confine tra il sé e l'altro da sé è ben tracciato, ma come una condivisione dello "stato" accompagnata dalla coscienza della sostanziale inesistenza del confine. In altre parole, è il riconoscimento di una condizione di unificazione che può essere paragonata all'esperienza mistica.

A questo proposito, bisogna notare che le posizioni dei commentatori sono differenziate tra chi, seguendo Bhaṭṭa Nāyaka, sostiene da un lato il valore dell'esperienza in sé, giungendo a collocarla al di sopra del *samādhi*, mentre dall'altro ne giudica non necessaria – proprio su tale base – una funzione educativa per l'individuo, e chi – come Abhinavagupta – si premura invece sia di elencare gli elementi di discriminazione che la distinguono da stati della coscienza caratterizzati dall'eliminazione delle barriere tra il sé e l'altro da sé, sia di sottolineare a più riprese che i quattro fini dell'essere umano sono al centro dell'insegnamento che ne deriva.

Questa seconda posizione appare più rispettosa del dettato originale del *Nāṭyaśāstra*, dal momento che la ragione principale della sua composizione è proprio l'istruzione che può fornire a tutti coloro che cercano la realizzazione del proprio *dharma*, non disgiunta da quella degli altri due fini, *kāma* e *artha*. Tuttavia – e qui citando direttamente da Bhaṭṭa Nāyaka – l'*Abhinavabhāratī* esordisce introducendo anche il quarto fine, *mokṣa* (“liberazione”), a cui il *nāṭya* può contribuire in quanto “esemplificazione” della natura dell'esistente:

[D]rama is *exemplary* in enabling us to grasp the barren, dualistic perception produced by our innate nescience. Consider the doings of Rama and Ravana. These are in essence merely imaginary, and precisely for this reason they do not have one single stable form, but rather can all of a sudden produce countless new imaginings. Although they are indeed different from a dream, just like a dream, they can be the source of profound emotional attachment without giving up their illusory character. When produced by an actor – and herein the actor is like the supreme being – these doings, however unreal, seem as if actually coming into existence out of some source, albeit a non-existent one. And though in this way they remain mere appearance, they can become a means of understanding the true ends of man. The same applies to the universe as a whole, which functions in precisely the same way. It consists of a vast elaboration of nothing but names and forms and yet, thanks to the capacity we derive from it for “learning, meditating,” and so on, it can aid us in reaching the highest end of man. By thus hinting at the supreme, otherworldly human aim of liberation, this opening verse becomes an indicator of the peaceful *rasa* that will be discussed later (in the verse “The peaceful *rasa* arises in dependence on its own specific conditions”), and its ultimate purpose is hereby explained.¹⁰

¹⁰ «Il teatro è *esemplare* per il fatto che ci permette di cogliere la sterile percezione dualistica prodotta dalla nostra ignoranza innata. Considerate le imprese di Rāma e Rāvaṇa. Nella

In questo passo, Abhinavagupta introduce, sulla scorta della citazione dal commento perduto del predecessore, un nono *rasa* – *śānta* (“pace, serenità”) – in aggiunta agli otto menzionati da Bharata nei manoscritti a noi noti,¹¹ la cui esperienza viene direttamente legata alla realizzazione di quello che viene giudicato il fine più elevato dell’esistenza. Il duplice scopo della citazione, mentre da una parte è segnalare che l’allusione a tale *rasa* già nell’*incipit* del trattato ne confermerebbe – nonostante le opinioni contrarie¹² – la legittimità, dall’altra è suggerire come la posizione riferita contenga in nuce la sua stessa contraddizione, giacché l’affermazione che il *nāṭya* ha natura “esemplare” ne definisce la dimensione di strumento educativo.

La distanza con l’interpretazione di Bhaṭṭa Nāyaka, per il quale il *rasa* ha valore in sé, per l’eccezionalità della sensazione di piacere che lo contraddistingue, è espressa in più punti dell’*Abhinavabhārati*, dove si insiste su una lettura del trattato secondo la quale è l’esperienza stessa del

loro essenza sono mere immaginazioni, e appunto per questo non hanno una singola forma stabile, ma d’un tratto possono anzi produrre innumerevoli immaginazioni nuove. Benché siano in realtà diverse da un sogno, proprio come un sogno esse possono essere fonte di un profondo attaccamento emozionale senza perdere il loro carattere illusorio. Quando sono prodotte da un attore – e qui l’attore è come l’essere supremo – queste imprese, per quanto irreali, sembra che sorgano all’esistenza da una qualche fonte, sebbene non esistente. E seppure così esse rimangano mere apparenze, possono diventare un mezzo per comprendere i veri fini dell’uomo. La stessa cosa vale per l’universo nella sua totalità, che funziona precisamente nello stesso modo. Esso consiste in un ampio dispiegamento di nient’altro che nomi e forme e tuttavia, grazie alla capacità che noi deriviamo da esso per “apprendere, meditare” ecc., esso può aiutarci a raggiungere il fine supremo dell’uomo. Accennando così al supremo fine oltremondano della liberazione, il verso di apertura diventa un indicatore del *rasa* sereno che verrà discusso più avanti (nel verso “Il *rasa* sereno sorge in dipendenza delle sue condizioni specifiche”) e il suo fine ultimo è spiegato nella presente occasione», Sheldon Pollock, *A Rasa Reader* cit., p.148 (Il passo è tradotto sotto la titolazione “From the *Commentary on The Treatise on Drama*”).

¹¹ Si ipotizza che Abhinavagupta avesse a disposizione una recensione del *Nāṭyaśāstra* – a noi ignota – dove anche il nono *rasa* era contemplato. Per un approfondimento su *śāntarasa* secondo l’interpretazione del filosofo e mistico kaśmīro, cfr. J. L. Masson, M. V. Patwardhan, *Śāntarasa and Abhinavagupta’s philosophy of aesthetics*, Bhandarkar Oriental Research Institute, Poona 1969 e Edwin Gerow, *Abhinavagupta’s Aesthetics as a Speculative Paradigm*, «Journal of the American Oriental Society», CXIV, 2, pp. 186-208.

¹² Dhanamjaya e Dhanika (fine X sec.), autori rispettivamente del *Daśarūpaka* (“Le dieci forme [drammatiche]”) e del commento ad esso (*Avaloka*), pur mostrando un’evidente sintonia generale con le posizioni di Bhaṭṭa Nāyaka (così come le conosciamo in base alle citazioni altrui), rifiutano decisamente, con il nono *rasa*, anche lo *sthāyibhāva* ad esso collegato (*nirveda*, l’imperturbabilità dinanzi a qualsiasi accadimento), sostenendone l’irrapresentabilità sulla scena. Cfr. Sheldon Pollock, *A Rasa Reader* cit., p. 165.

rasa a stimolare, senza necessità di passaggi intermedi, la consapevolezza delle connessioni tra le azioni e i loro frutti, e di conseguenza a dettare le scelte da seguire nell'esistenza. In entrambi i casi, però, è necessario evidenziare come la lettura della natura dell'esperienza si concentri sul particolare stato della coscienza che la accompagna e la qualifica, e che per sé stesso non può essere avvicinato alla coscienza ordinaria, quantunque sia approssimativamente designabile come «qualcosa di simile all'esperienza diretta».

In altre parole, nulla vi è contenuto che può essere trasmesso da un soggetto a un altro soggetto, perché è proprio l'assenza di una dimensione intersoggettiva che rende l'esperienza *alaukika*, che la differenzia da qualsiasi condizione esperienziale classificabile come coscienza secondo i paradigmi ordinari. Manca, cioè, un contenuto trasmissibile nei termini di un'istruzione che possa dettare azioni e comportamenti, perché la "generalizzazione" degli stati psicologici è lo stimolo alla condivisione di essi in quanto superindividuali, assegnati in dote a ogni essere umano alla stessa nascita.

Dal momento che questi stessi stati sono alla base di ogni interazione degli esseri umani tra loro e con l'ambiente circostante, in rapporto alle diverse situazioni che di volta in volta si presentano, essi sono il sostrato di tutti i comportamenti, azioni e reazioni che determinano le vicende dell'esistenza di ciascuno, con i frutti che ne conseguono. Nella vita ordinaria ciascuno li sperimenta in rapporto alla propria condizione di individuo nel proprio contesto peculiare, con le personali tendenze, aspettative, desideri, interessi ecc., inerenti alla dimensione di soggetto inserito in una rete di relazioni con altri soggetti e per ciò stesso confinate a tale dimensione, con le rispettive sensazioni, di piacere o dolore, che la qualità specifica di ciascuna relazione comporta.

Nell'esperienza del *rasa* sono appunto i confini tra le diverse esistenze individuali – e le personali modalità di esperienza soggettiva degli "stati" – che si sgretolano favorendo un "assaporamento" degli stati stessi nella loro qualità di manifestazioni universali e distintive della dimensione umana (estesa da Bharata nel mito di fondazione anche alle presenze che popolano i cieli e gli inferi). Tale assaporamento equivale all'immersione in una forma di coscienza che, pur fondandosi su «qualcosa di simile all'esperienza diretta», contraddice la sua stessa definizione di esperienza soggettiva (e intersoggettiva): Abhinavagupta parla di una condizione che consiste di «luce» e «beatitudine» della propria coscienza pur attraversata

Il gusto dell'educazione

dai vari stati mentali (*cittavṛtti*, letteralmente “movimenti della mente”) che si presentano a seconda dell'occasione.¹³

Tra i vari sinonimi compare *camatkāra*, termine anch'esso legato per etimo all'atto di degustare piacevolmente, ma esteso nell'accezione all'esperienza mistica: così, ad esempio, lo troviamo nel commento agli *Śivasūtra* di Kṣemarāja, discepolo di Abhinavagupta, dove va a designare la condizione dello *yogin* che contempla la natura propria delle cose nel *saṃsāra*, testimone attraverso i propri sensi della danza del sé sulla scena del sé interiore.¹⁴ Nell'apparato critico alla sua traduzione dei *sūtra* e del commento, Raffaele Torella segnala come, nella filosofia kaśmīra, l'accostamento tra la manifestazione del sé nella realtà fenomenica e la terminologia performativa non sia un casuale espediente retorico ma il portato di una riflessione ampia e approfondita sull'esperienza estetica. Nello specifico, *camatkāra* è «la cifra dello stravolgimento operato sulla contrazione e l'automatismo dell'esperienza normale».¹⁵

¹³ Raniero Gnoli, *The Aesthetic Experience* cit., p. 100: «[The actor, being seen,] arouses, then, in the spectators, a re-perception (called, too, tasting, sampling, *camatkāra*, relish, immersion, enjoyment, etc.), which, though consisting in the light and bliss of our own consciousness, is still affected by various feelings, and is therefore varied. Drama is only what appears in this re-perception» («[L'attore, essendo visto], stimola negli spettatori una ri-percezione (chiamata anche degustazione, assaggio, *camatkāra*, gusto, immersione, godimento ecc.) che, quantunque consista nella luce e beatitudine della nostra stessa coscienza, è comunque influenzata da vari sentimenti, ed è perciò varia. Il teatro è soltanto ciò che appare in questa ri-percezione»). Sheldon Pollock, *A Rasa Reader* cit., p. 221: «[Through him,] there comes into being this special kind of reflexive consciousness that consists of the light of the bliss that is one's own pure consciousness; it is “laden” with this or that mental state, pleasurable or painful, as the case may be and hence multifarious; something that is given many different names – tasting, savoring, rapture, relishing, enjoyment, experience. The thing that reveals itself in this reflexive consciousness is what we call “drama”» («[Tramite lui] viene ad essere questo speciale genere di coscienza riflessiva che consiste nella luce della beatitudine che è la propria pura coscienza; essa è “caricata” di questo o quello stato mentale, piacevole o doloroso, a seconda dei casi e quindi molteplice; qualcosa cui si danno molti nomi diversi – degustazione, assaporamento, rapimento estetico, gustazione, godimento, esperienza. La cosa che si rivela in questa coscienza riflessiva è ciò che noi chiamiamo “teatro”»).

¹⁴ «Nello *yogin* dunque, gli occhi e gli altri sensi, rivolgendosi verso l'interno, percepiscono la natura propria che tutta si diletta nella celebrazione del teatro del *saṃsāra*. Scomparsa ogni divisione, con il rafforzarsi della rappresentazione, essi gustano il sapore [*rasa*] della meraviglia [*camatkāra*] in tutta la sua pienezza», Vasugupta, *Gli aforismi di Śiva. Con il commento di Kṣemarāja (Śivasūtravimarśinī)*, a cura di Raffaele Torella, Adelphi, Milano 2013, p. 215. Il brano qui riportato appartiene, nel complesso, al commento dei *sūtra* 9-11: «Il sé è un danzatore | Il sé interiore è la scena | i sensi sono gli spettatori |» (rispettivamente p. 210, 213 e 214).

¹⁵ Ivi, p. 215 (nota 1).

Queste considerazioni ci permettono di ritornare al passo di Bhaṭṭa Nāyaka, in cui il parallelismo impegna da una parte il molteplice ma insostanziale dispiegamento di nomi e forme che costituisce la realtà, che tramite la costante riflessione meditativa può essere colto nella sua natura di manifestazione dell'*ātman* universale,¹⁶ dall'altra il prodursi nello spettacolo di parvenze fittizie capaci, nonostante la loro palese illusorietà, di provocare emozione e, al contempo, di suggerire la loro origine da un'unica comune sorgente.

Mentre i termini di questo parallelismo convergono nel sottolineare, come inevitabili glosse, le già citate affermazioni sulla similitudine tra esperienza mistica ed esperienza estetica, un altro elemento sale all'evidenza come ulteriore sviluppo del concetto base: l'apporto creativo dell'attore (*naṭa*) che – quasi avvicinato all'essere supremo¹⁷ – fa sì che la rappresentazione si manifesti e le sue vicende immaginarie siano accolte nel cuore non secondo la loro qualità per così dire "realistica", ma come emanazioni di una medesima sostanza, e per ciò stesso capaci di rivelarne la costante azione dietro le diverse modalità di aggregazione.

Le condizioni affinché ne sia possibile l'esperienza, anziché essere preparate dalle severe pratiche cui si sottopongono gli *yogin*, in questo caso hanno la loro origine nel complesso di segni di cui il performer dispone e che si dispiega nella quadruplica divisione dell'*abhinaya*, a cui si attribuisce la facoltà di porre dinanzi alla percezione diretta degli spettatori quello che, altrimenti, solo chi è dotato di un'adeguata sensibilità è in grado di sperimentare alla semplice lettura di un testo poetico.

L'estensione e il dettaglio con cui il *Nāṭyaśāstra* si sofferma su ciò che pertiene alla parola e a movimenti e gesti (descritti sia singolarmente che in combinazione, ripartiti tra arti maggiori e minori, prescritti in relazione alle situazioni) potrebbe indurre a individuare una corrispondenza biunivoca tra il materiale drammatico e la sua resa scenica, in base alla ricchezza stessa della codificazione; tuttavia, la polisemicità degli stessi gesti

¹⁶ Segnala in nota Sheldon Pollock (*A Rasa Reader* cit., p. 368) che quanto reso con «learning, meditating an so on» si riferisce a interpretazioni di tradizione vedānta del dialogo tra Yājñavalkya e Maitreyī nella *Bṛhadāraṇyaka Upaniṣad* (2.4), dove l'*ātman* è presentato come la fonte di emanazione di ogni cosa nell'universo. James D. Reich (*Bhaṭṭanāyaka and the Vedānta Influence on Sanskrit Literary Theory*, «Journal of the American Oriental Society», CXXXVIII, 3 (2018), pp. 533-558), fornisce una propria versione del passo, nell'ottica di dimostrare l'ipotesi espressa nel titolo del suo articolo.

¹⁷ L'espressione originale «brahmakalpa» può valere sia «quasi come Brahmā» (divinità personale), sia «quasi come il brahman» (spirito universale impersonale), che nell'interpretazione delle correnti filosofiche *advaita* (non dualiste) è identico all'*ātman* (*tat tvam asi*).

Il gusto dell'educazione

e movimenti, che possono essere applicati in occasioni molto dissimili le une dalle altre, impone di considerare che chi deve eseguirli ha il compito di attivare processi di selezione e accostamento a cui la sola padronanza del bagaglio tecnico non può sopperire.

Inoltre, ulteriori competenze richiede la presenza, nel novero dei *bhāva*, di quelli definiti come *sāttvika* — qualificazione di ardua traducibilità,¹⁸ che si riferisce a momenti in cui il comportamento del performer più deve avvicinarsi alla manifestazione “in natura” della medesima condizione, come il pianto o l’orripilazione.¹⁹ Sull’interpretazione di questi stati, ovvero sull’*abhinaya* ad essi riferibile, il trattato di Bharata fornisce prescrizioni affatto generiche: tutto è affidato alla capacità di concentrazione mentale del performer, che ne permette l’espressione “naturale” volontaria, senza alcuna necessità di provare personalmente la condizione emozionale associata. Nonostante che essi debbano per definizione approssimarsi alla medesima “forma” in cui si manifestano nel mondo ordinario, il loro aspetto nella rappresentazione non presenta tratti di individualità, ma si compone, insieme agli altri elementi dell’interpretazione, secondo la cifra della *generalizzazione* che identifica la natura peculiare di tutti i *bhāva*.

Il compito del performer è quindi quello di selezionare, combinare e dispiegare tutti questi elementi, che ordinariamente non possono essere esenti da automatismi comportamentali individuali, dopo averli purificati da tutti i tratti personali, compresi i propri, ma allo stesso tempo conservando la carica espressiva dello stato psicofisico cui sono riferiti. Se si trattasse esclusivamente di rendere secondo un codice prefissato ciò che si osserva nella quotidianità, il risultato non differirebbe, per chi ne fosse testimone, da una “traduzione” — dall’effetto magari insolito, ma sempre nell’ambito dell’esperienza ordinaria — dall’irregolarità del fenomeno naturale al rigore della composizione artistica.

Al contrario, è il portato di un processo che impegna la dimensione personale del performer, improntato alla distillazione del “materiale” a disposizione attraverso un filtro che da una parte sottrae i tratti di

¹⁸ *Sattva* è la qualità di “ciò che è” (*sat* è participio presente di *as*, “essere”), quindi la realtà, l’essenza, la verità. Ma è anche, con *rajas* e *tamas*, uno dei tre *guṇa*, le “qualità” o costituenti che si combinano in ogni esistenza fenomenica, dalla più oscura e grossolana alla più limpida e fine (ove *sattva* prevale). Per metonimia, può anche indicare l’intelletto, il “senso (organo) interno”.

¹⁹ Elencati in numero di otto, essi sono: *stambha* (paralisi), *sveda* (traspirazione), *romāñca* (orripilazione), *svarasāda/svarabheda* (alterazione del tono della voce), *kampa/vepathu* (tremore), *vaivarnya* (cambiamento di colore), *aśru* (pianto, lacrime) e *pralaya* (svenimento).

individualità all'espressione comportamentale, ma dall'altra mantiene la relazione tra essa e le circostanze che la motivano, nel particolare contesto in cui essa si deve manifestare. In occasione della sua confutazione della tesi secondo cui il *nāṭya* consiste in una riproduzione di comportamenti, Abhinavagupta descrive il risultato del processo in questi termini:

The actor's performance, indeed, takes place only through three causes: his skill in art, his memory of his own determinants, and the consent of his heart, aroused by the state of generality of the feelings; and in virtue of this, he displays the corresponding consequents and reads the poem with suitable accompanying intonations (*kāku*) of voice.²⁰

Queste righe possono indurre, come si è in effetti suggerito,²¹ a riconoscere l'immagine di un attore "sensibile", all'opposto della teoria esposta da Diderot nel *Paradoxe*, secondo un'ottica che sembra anteporre il momento della "produzione" a ciò che nel corso del processo è materia di elaborazione attenta e reiterata tramite l'applicazione della tecnica appresa, la "memoria emotiva" (degli stimoli collegati alle emozioni vissute, si precisa) e la sintonia (o empatia?) con lo stato mentale da rappresentare.

Tuttavia, i termini dell'annoso dibattito tra emozionalisti e antiemozionalisti sono forse inadeguati qualora proviamo a leggere gli elementi caratteristici di questo processo nel contesto più vasto che ci apre il concetto di apprendimento nell'uso corrente delle neuroscienze, dove si lega innanzitutto alla plasticità cerebrale. Come è stato indicato da numerosi esperimenti-

²⁰ Raniero Gnoli, *The Aesthetic Experience* cit., p. 40 («La performance dell'attore in realtà ha luogo solo per tre cause: la sua perizia nell'arte, la sua memoria dei propri determinanti e il consenso del suo cuore, suscitato dallo stato di generalità dei sentimenti; in virtù di ciò egli presenta i conseguenti corrispondenti e legge il poema con le appropriate intonazioni vocali»). Sheldon Pollock, invece, traduce: «he just has the sense that he is acting, simply by displaying the physical reactions—first, thanks to his training; next, by reason of his recollecting his own “foundational and stimulant factors” (his own beloved, for example); and last, from the “heart’s concurrence” deriving from a “commonization” of the character’s mental state – and by reciting the poetry with the proper intonation and all the other appurtenances» (*A Rasa Reader* cit., p. 186: «egli [l'attore] ha solo il senso della sua interpretazione, semplicemente tramite la presentazione delle reazioni fisiche – in primo luogo, grazie al suo addestramento; poi, in ragione del suo richiamare alla mente i propri “fattori basilari e stimolanti” (la propria amata, ad esempio); e infine, dalla “concordanza del cuore” che deriva da una “comunizzazione” dello stato mentale del personaggio – e recitando il testo poetico con l'intonazione adeguata e quant'altro ad esso pertiene»).

²¹ Lyne Bansat-Boudon, ad esempio, vede in questo triplice processo come una chiara distinzione tra l'idea indiana dell'attore e quella diderotiana, che viene ridotta all'applicazione meccanica di una tecnica; cfr. *Poétique* cit., pp. 148-149.

ti del decennio scorso,²² l'expertise motoria si correla sul piano neurale alla formazione e al consolidamento di sinapsi che, in base al training costante su determinati moduli di attività muscolare, promuovono lo sviluppo delle relative connessioni corticali, incrementando nel contempo i collegamenti che esse intrattengono con le strutture cerebrali più profonde.

Nel processo di training, la ripetizione di moduli motori non compresi nella pratica quotidiana comporta l'acquisizione di meccanismi di azione che, col tempo, non necessiteranno più del controllo e dell'attenzione cosciente ad essi dedicata nella fase di apprendimento; diventeranno routine indipendenti, attivate volontariamente ma sottoposte a una forma di controllo implicito, in quanto richiamate dalla memoria procedurale incarnata nelle sinapsi che inviano gli output all'apparato muscolare. Il lavoro del performer consiste essenzialmente nel coordinamento tra un livello di attività cosciente e questi automatismi, per i quali la qualificazione di "non coscienti" (e ancor meno "inconsci", "preconsci" o "subconsci") non risolve il problema della loro effettiva "collocazione" fisica. Si tratta, in altre parole, di un lavoro in cui la questione del dualismo corpo-mente sale direttamente all'evidenza per la stessa difficoltà che incontriamo nel tracciare una netta distinzione tra i rispettivi apporti in funzione del "risultato" da ottenere.²³

Il dualismo tra l'attore distaccato dal personaggio e quello emozionalmente coinvolto sembra essere il retaggio di una cultura che, nel periodo stesso in cui ha iniziato ad accogliere le arti performative nel suo seno, ha anche sistematizzato nel pensiero una radicale disgiunzione tra spirito e materia, tanto che per lungo tempo la dimensione intellettuale del testo drammatico ha prevalso, nei giudizi di valore, sulla funzione di mero servizio assegnata alla realizzazione scenica, tradizionalmente chiamata al rispetto delle prescrizioni (comunque materializzate in scrittura depositata in segni su carta). Paradossalmente, con la lenta ascesa dell'attore ad uno status sociale non più marginale, la problematica concettualizzazione della natura dell'intervento di interpretazione ha determinato lo schieramento su versanti opposti, con il medesimo tentativo di attribuire dignità di

²² Lo studio considerato seminale in questo campo è quello di Beatriz Calvo-Merino, Daniel E. Glaser, Julie Grèzes, Richard E. Passingham, Patrick Haggard, *Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers*, «Cerebral Cortex», XV (2005), pp. 1243-1249.

²³ Per una interessante riflessione su queste tematiche, condotta peraltro dalla duplice ottica del praticante di arti performative e dello studioso accademico, si può consultare Dick McCaw, *Rethinking the Actor's Body. Dialogues with Neuroscience*, Methuen Drama, London-New York 2020.

creazione a ciò che, per consenso quasi unanime, era in precedenza considerato frutto di doti meramente “imitative”.

Da una parte, la concezione dell'attore freddo e razionale – “diderotiano”, se vogliamo semplificare – suggeriva il ricorso all'osservazione della realtà e la conseguente estrazione di leggi generali cui fare riferimento, secondo una procedura operativa scientifica; dall'altra, quella dell'attore appassionato e sensibile attingeva evidentemente all'immagine dell'artista attraversato dalla corrente dell'ispirazione. Entrambi gli schieramenti, nelle varie espressioni nel tempo delle rispettive posizioni, sembrano assegnare al corpo la qualità di macchina sottoposta al controllo della mente (ed è proprio su questo che Diderot introduce elementi di notevole diversificazione nella teoria che gli è attribuita),²⁴ come uno strumento da guidare secondo necessità lungo le linee della concezione interpretativa.

Ancora parafrasando il *philosophe*, si potrebbe dire che lo strumento, in realtà, *suona sé stesso*, giacché tracciare una distinzione credibile tra ciò che è il risultato diretto di una concezione elaborata tramite il pensiero e ciò che è plasmato dall'esercizio fisico, tramite tentativi ed errori, sarebbe un obiettivo irraggiungibile pur avendo a disposizione tecnologie adeguate alla raccolta dei relativi dati, dal momento che le relazioni tra mente e corpo s'inscrivono in una rete di anelli di retroazione ove lo scambio di informazioni, con le relative mutue modificazioni di stato, è un flusso costante. Inoltre, ciò che riguarda l'organismo individuale, nell'insieme dei fenomeni che lo definiscono in quanto tale, deve essere considerato

²⁴ Un illuminante riferimento al lavoro dell'attore è contenuto negli incompiuti *Éléments de physiologie*, dove peraltro si proponeva una concezione della plasticità cerebrale: «L'abitudine fissa l'ordine delle sensazioni e l'ordine delle azioni. Si comanda agli organi con l'abitudine. Se con gli stessi atti reiterati avete acquisito la facilità di eseguirli, ne avrete l'abitudine. Così un primo atto dispone a un secondo, un secondo a un terzo, perché si vuole fare facilmente quello che si fa; ciò s'intende per la mente e per il corpo. [...] L'attore ha assunto l'abitudine di comandare ai suoi occhi, alle sue labbra, al suo volto; poiché è un'abitudine, non è dunque un sentimento improvviso della cosa che dice, è l'effetto di un lungo studio» (Denis Diderot, *Œuvres complètes*, vol. IX, a cura di Jules Assézat, Garnier, Paris 1875, pp. 366-367. La traduzione è di chi scrive). Nella più recente edizione critica del testo (a cura di Paolo Quintili, Champion, Paris 2004), che tiene conto dei ritrovamenti intervenuti successivamente all'edizione di Assézat e dei relativi dibattiti sull'affidabilità del manoscritto utilizzato all'epoca, il passo compare nella sezione «Des organes» (pp. 344-345) della III parte, intitolata «Phénomènes du Cerveau», senza sostanziali differenze. Sulla relazione tra scienza ed estetica in Diderot, con particolare attenzione alle arti performative, cfr. Joseph R. Roach, *The Player's Passion: Studies in the Science of Acting*, University of Delaware Press – Associated University Press, Newark – London-Toronto 1985, pp. 116-159.

Il gusto dell'educazione

in relazione all'ambiente in cui opera e con cui si rapporta, in un processo autopoietico che ne caratterizza l'ontogenesi.²⁵

A prescindere dall'occasione e dal genere di rappresentazione, da un'ottica riduzionista, si potrebbe addirittura affermare che l'attività del performer in scena sembra riproporre, come un esperimento *in vivo*, la vicenda dell'organismo che si confronta con le "circostanze date" dall'ambiente e utilizza le proprie risorse in funzione di un possibile adattamento.

Ovviamente, un'affermazione simile suscita naturali obiezioni, in primo luogo la plausibilità di un discorso che trascuri le differenziazioni tra stili e generi, giacché le "circostanze date" con le quali il performer si confronta sono appunto il portato di elaborazioni culturali successive, ove un'altra rete di scambi di informazioni, che coinvolge la struttura sociale, politica, economica ecc., è determinante nel configurare ciascun fenomeno in base a una irriducibile molteplicità di variabili. Al contempo, sembrerebbero riproporsi le istanze del Naturalismo teatrale di fine ottocento per la trasformazione della scena in laboratorio virtuale di osservazione della realtà, a discapito di altre funzioni che storicamente (e forse anche antropologicamente) l'evento teatrale ha tradizionalmente svolto e continuato a svolgere.

Tuttavia, se eliminiamo il concetto della quarta parete, con l'attitudine che sottintende per lo spettatore, e sfrondiamo la scena dalle sovrastrutture storico-estetiche (che poi è l'intento perseguito nel corso della vicenda teatrale novecentesca), l'insieme di fenomeni che sostanzialmente si presenta all'esperienza è costituito dall'interazione tra un organismo (o più organismi) con l'ambiente circostante, con le relative trasformazioni reciproche che ne conseguono.

Poiché non può mai darsi una modalità di separazione efficace tra chi assiste e ciò che viene presentato, e poiché deliberatamente si presenta appunto qualcosa a chi assiste, si è spinti in conseguenza a stabilire che ciò che viene osservato e ascoltato, quantunque sia proposto ai sensi secondo le medesime modalità, non è la realtà ma una imitazione di essa, cioè una rivisitazione in altri termini. L'espressione aristotelica che definisce la tragedia "imitazione di azioni", alla luce del passo sull'imitazione che

²⁵ Il termine «autopoietico» è inteso qui secondo l'accezione utilizzata da Humberto Maturana e Francisco Varela. Si veda anche la discussione dell'impostazione neurofenomenologica cui fanno riferimento in special modo il percorso di Varela e certe prospettive di interdisciplinarietà che coinvolgono le arti performative in Antonio Attisani, *Aporie della transdisciplinarietà*, in Id., *L'arte e il sapere dell'attore. Idee e figure*, Accademia University Press, Torino 2015, pp. 193-228.

nella *Poetica* la precede, intende appunto una rappresentazione della realtà secondo specifici mezzi, che purtroppo nel testo sono trattati estesamente solo in relazione alla composizione drammaturgica.

Tuttavia, nelle edizioni moderne – come ha osservato Pierluigi Donini nell'introduzione alla propria – è stato generalmente frainteso che

l'«imitazione» di Aristotele non vuole essere il tentativo di dire e riprodurre fedelmente o tutto, o il più possibile della realtà: è anzi un'operazione selettiva e interpretativa della vita e delle azioni umane, che, trascurando larghe aree dell'esperienza – tutte quelle azioni e quei casi che sono giudicati soltanto banali, insignificanti, accidentali – tende a ricomporre e segnalare il senso vero della vita privilegiando di questa solo gli aspetti che possono essere considerati essenziali e ignorando tutti quei particolari che il flusso quotidiano dell'esperienza casualmente affolla dinanzi ai nostri occhi impedendoci così di vedere chiaramente il senso generale dell'accadere.²⁶

Nella dimensione propria del performer, questa concezione suggerisce un lavoro sul corpo (e di conseguenza sulla mente) indirizzato alla selezione di ciò che, in ogni particolare circostanza, è essenziale e significativo (una possibile libera traduzione del sanscrito *alaukika*). Potremmo, ancora mutuando un'espressione celebre, affermare che l'attore lavora su sé stesso per giungere al risultato, ovvero che trova in sé stesso l'essenziale e il significativo, e ci spinge a un atteggiamento – se non a un lavoro – analogo, pur con la debita varietà di differenze, come se corpo e mente fossero, epurati dal dualismo, concetti sufficienti a contenere tutto quanto valga la pena ricercare. Tuttavia, se la rete delle relazioni, azioni e reazioni che intercorrono tra il corpo e la mente, per la sua stessa inestricabilità ci convince a dubitare della possibilità di definire l'uno e l'altra in termini di mutua esclusione, dobbiamo pure considerare che l'ambito di riferimento, per entrambi i concetti, va ben oltre la mera individualità, perché si estende alla rete di relazioni che ciascun individuo intrattiene con l'ambiente esterno, di cui altri soggetti e oggetti partecipano in rispettiva misura. Questa ulteriore rete è anch'essa inestricabile nonché lo spazio delle singole ontogenesi individuali, il laboratorio in cui i corpi/le menti si sviluppano e si modificano nel tempo.

Di conseguenza, se l'imitazione ci presenta l'essenziale e significativo, traendolo dal panorama più vasto delle molteplici e sovente trascurabili circostanze dell'esistenza, in essa è la distillazione degli accadimenti che

²⁶ Aristotele, *Poetica*, a cura di Pierluigi Donini, Einaudi, Torino 2008, p. xxv.

Il gusto dell'educazione

hanno luogo lungo quel percorso in forme che possono essere riconosciute come universali, perché disegnate secondo i tratti specifici alla specie senza le fuorvianti caratteristiche individuali. Avere facoltà di comporre il disegno implica aver spinto lo sguardo oltre ciò che è occasionale e particolare per evidenziare ciò che è generale e comune, parallelamente (al lettore stabilire la prevalenza di differenze o di analogie) a ciò che avviene nel lavoro filosofico o scientifico. Avere facoltà di riconoscere sé stessi e gli altri nel disegno equivale ad adottare uno sguardo simile e gustare quello che la visione aggiunge alla nostra conoscenza, o magari quello che ci rammenta.

Pedagogia teatrale e mondo-scuola

Per un teatro dell'*ex-ducere*

Aurora Caporali

Scopo di questo saggio è presentare un'idea di *pedagogia teatrale*, volta ad evidenziare la necessità, oggi più che mai cogente, dell'impiego del teatro nel contesto educativo della scuola secondaria di I grado: quella offerta è una riflessione, senza pretesa di esaustività, ma con promessa di esercizio di coerenza, volta a guidare la strutturazione di progetti didattico-teatrali articolati ed efficaci. Ci sono numerosi studi relativi alla *pedagogia del teatro*: tra i più recenti, l'esperienza di Mango apparsa nel monografico di «Costellazioni», numero 24, *Teatro e processi pedagogici*, a cui vanno aggiunti l'ultimo volume di Rivoltella *Drammaturgia didattica*, nonché il testo curato da Pontremoli *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*.

In un quadro così incoraggiante e stimolante ci si può muovere non solo in logica ricognitiva, altresì in direzione propositiva, anche interpretando l'indicazione ministeriale della Legge 107/2015 (comma 181) relativa all'educazione teatrale nella scuola.

Il lavoro prenderà le mosse dalla definizione delle necessità didattiche della scuola del terzo millennio e dalle opportunità offerte dall'oggetto-teatro: in ultima battuta, è presentato, attraverso lo schema classico dell'U-DA, un progetto operativo commentato.

1. Emergenza educativa e opportunità dell'oggetto teatro: perché fare teatro con gli studenti

Mai come in questo momento storico si avverte l'esigenza di una scuola dell'inclusione, dell'accoglimento e dell'efficacia: declinare con completezza ed esaustività ognuno di questi propositi richiederebbe un esercizio enciclopedico, probabilmente, smisurato. Si è deciso, perciò, di concentrare lo sforzo sul piano pragmatico, cercando di individuare uno scopo (alto, ma non impossibile) ovvero quello di rifondare una comunità, partendo da una classe di scuola.

Quella necessaria, nei tempi occorrenti, è una scuola militante, che, con *gentilezza*, accompagni le nuove generazioni fuori dallo stato di minorità, una scuola che insegni a vivere insieme, ad ascoltare e ascoltarsi.

Per far questo, il teatro, in tutte le sue declinazioni, può essere eletto dispositivo privilegiato, poiché foriero di opportunità di lavoro che investono tutto ciò che riguarda l'esperienza individuale e collettiva: «è utile riflettere sul ruolo che il teatro assume nella scuola. Fare teatro a scuola non può essere altro che un atto educativo nel quale, attraverso la congiunzione di elementi d'espressività, di sensibilità, di azione e di senso, si mette al centro la relazione attraverso l'attitudine ludica più sofisticata dell'essere umano: la mimesi [...]. Trasmettere l'arte del teatro ai bambini e agli adolescenti significa far ritrovare loro quel punto di cognizione tra corpo e spirito, tra sentimento e ragionamento, in grado di dare carne al pensiero e innalzare a riflessione metafisica e metaforica il gesto umano».¹

Dopo due anni di pandemia, segnati da isolamento sociale, abbandono scolastico e utilizzo poco consapevole, ma spesso indispensabile, di smartphone, tablet e PC, i ragazzi e le ragazze hanno perso punti di riferimento e abilità sociali, intese come interazioni 'in presenza' tra pari: la comunicazione mediata dallo schermo e dalle tastiere ha spesso portato indietro l'orologio interiore della crescita, generando insicurezze e difficoltà di varia natura.

L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e l'Istituto Superiore della Sanità, nel maggio 2022, pubblicano un importante studio, intitolato *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*,² che copre un nutrito florilegio di questioni e ambiti d'intervento; in relazione a questo documento, si sono seguite due direttrici specifiche: il tema relativo all'impatto della pandemia su neurosviluppo e salute mentale, nonché l'invito alla prevenzione. Una sezione *ad hoc* è dedicata, peraltro, alla scuola: l'osservazione proposta sottolinea la centralità di *loci* quali la relazione, lo scambio tra pari, più generalmente, in definitiva, la socialità negata, infatti, il testo sollecita fortemente la necessità di porre in essere un'*alleanza educativa*³ larga e trasversale. Alla voce delle istituzioni si uniscono quelle di medici e studiosi, come Saulle, Minozzi, Amato e Davoli che hanno offerto un approfondimento particolarmente significativo nel loro *Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione*

¹ Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi. Appunti sul teatro di narrazione*, Torino, Edizioni SEB27 2021, pp. 57-58.

² *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi. Documento di studio e di proposta*, Roma, Istituto Superiore di Sanità 2022, <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>> (ultima consultazione 24 febbraio 2022).

³ Ivi, pp. 41-46.

sistemática della letteratura, le cui conclusioni, relative al breve periodo, già allarmanti, danno adito a preoccupazione per il lungo termine:⁴ l'osservazione registra un aumento degli incidenti domestici e dei traumi cranici per sospetto abuso o violenza; inoltre, i comportamenti correlati alla salute sono peggiorati, con un notevole aumento del tempo trascorso davanti a un pc o tablet e sui *social media* (dalle 2,9 ore fino alle 5,1 in media al giorno), si è notata anche un'apprezzabile riduzione del livello di attività fisica (fino al 64%). Infine, sono stati segnalati disturbi del sonno e aumento del consumo di cibo (in particolare di quello meno sano).

Come si può reagire, nel ruolo di educatori, a tutto questo? Siamo sicuri che, osservando il quadro della realtà attuale, la precedenza, in termini pedagogici, ce l'abbiano la grammatica italiana o l'aritmetica?

I quesiti, naturalmente, sono provocatori, ma è chiaro che tutto il mondo dell'educazione è convocato a gran voce, servono parole e attività nuove, che concorrano alle urgenze recenti e che, al contempo, ottengano anche i risultati didattici necessari: c'è una via per esercitarsi a scrivere e sviluppare, contemporaneamente, la comunicazione interpersonale? C'è un percorso che possa favorire lo sviluppo dell'*intelligenza emotiva*, abbinato a quello delle competenze culturali del caso?

L'attività teatrale, declinata nelle sue varie occorrenze e occasioni, se adeguatamente somministrata e (in seconda battuta) co-operata, potrebbe essere una risposta creativa ed efficace all'istanza di ri-appropriazione di una comunicazione/comunicatività reale e goduta, e dell'esercizio di abilità fondamentali per l'età oggetto di questo lavoro: «non si può fare a meno di notare che la maggior parte delle formazioni teatrali oggi ai vertici delle arti sceniche (io ne seguo soprattutto tre – il Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards, il Théâtre du Radeau e la compagnia Batsheva – ma ne esistono molte altre in tutto il mondo) intrecciano il lavoro di ricerca e produzione artistica con una rilevante laboriosità sociale. Si tratta di “esercizi” nei quali l'idea aristotelica di una formazione creativa alla cittadinanza si coniuga in modi diversi, sempre con la duplice funzione di soddisfare un diffuso bisogno di socialità e al tempo stesso di alimentarlo, proponendo nuove praxis d'interazione. Sulla loro azione in questo senso, che prefigura il rovescio della estetizzazione inaugurata da Aristotele, ho scritto molte pagine, ma chiunque può conoscere meglio

⁴ Rosella Saulle, Silvia Minozzi, Laura Amato, Marina Davoli, *Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sulla salute fisica dei giovani: una revisione sistemática della letteratura*, «Recenti Progressi Medici», CXII (2021), pp. 347-359.

e più direttamente coloro che ho citato e altri attraverso i social media e di persona. Un aspetto stimolante di questa vicenda è che al “nuovo contratto” del teatro con il mondo in movimento corrisponde, da qualche anno, un’attenzione di molte istituzioni sociali per l’applicazione teatrale, a cominciare dalle scuole». ⁵

Al centro della prassi didattica sarà da porre (e proporre) il tema delle competenze di vita, nonché l’acquisizione (e/o il potenziamento) di nuovi strumenti atti allo *stare nel mondo* con efficacia, valore e soddisfazione: in questo senso le *soft skills*⁶ acquisiscono una posizione centrale. Il documento dell’OMS (1993) *Life skills education in school* già conteneva l’elenco delle abilità personali e relazionali atte a gestire i rapporti tra il singolo e gli altri, ma il più recente *Learning framework* presenta un concetto ulteriore e complesso: la mobilitazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori attraverso il processo di riflessione. In questo documento si pone il focus su creatività, *problem solving*, pensiero critico e comunicazione: quelle individuate sono competenze non cognitive, ma affettive, volitive e relazionali, dunque, nella progettazione degli interventi finalizzati alla formazione delle *soft skills*, occorre focalizzarsi sullo sviluppo delle capacità di autoregolazione dell’apprendimento, di pianificazione e organizzazione.

Gli insegnanti, in questa occorrenza, sono sollecitati a interrogarsi sulle condizioni che preparano ogni alunno a diventare una persona *saggia e prudente*, dotata di *soft skills*: sarà centrale, dunque, dirigere l’osservazione e l’azione verso pratiche che conducano gli allievi e le allieve in direzione di uno sviluppo delle dette competenze, unitamente ad una chiara coscienza della propria identità.

Se è vero che le *life skills* sono competenze essenziali durante tutto il ciclo di vita, è anche vero che è soprattutto durante l’adolescenza che queste abilità hanno bisogno di cura, attenzione e orientamento; questo perché, nei momenti di scelta, le/i giovani poco formate/i possono tendere verso *dipendenze* trasversalmente intese (dagli altri, da sostanze, da dispositivi, etc): il bisogno di conferma della loro identità è il punto d’intersezione, le

⁵ Carlo Sini, Antonio Attisani, *La tenda: teatro e conoscenza*, Jakabook, Milano 2021, p.103.

⁶ Uno studio essenziale è stato: Alessandra La Marca, *Soft Skills e saggezza a scuola*, Scholé, Brescia 2020, abbondantemente ripreso nella riflessione proposta. Inoltre, per approfondire ed esplorare una prospettiva critica-comparata si suggerisce: Paola Marmocchi, Claudia Dall’Aglia, Michela Zannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’organizzazione Mondiale della Sanità*, Eickson, Trento 2004 e Jaap Scheerens, Greetje van der Werf, Hester de Boer, *Soft Skills in Education. Putting the evidence in perspective*, Springer, Cham (Switzerland) 2020.

ragazze e i ragazzi vogliono sapere *chi sono* e per scoprirlo devono confrontarsi con figure di riferimento solide e significative. Emerge, dunque, con chiarezza l'importanza di aiutare le allieve e gli allievi ad elaborare un progetto di vita personale, che includa l'aspirazione al bene, un orizzonte di valori interiorizzati e la capacità di critica.

Lo sviluppo delle *soft skills* investe soprattutto l'ambito emotivo, in particolare relativamente a consapevolezza di sé, gestione delle emozioni e autocontrollo: sono queste le competenze che, infatti, consentono all'adolescente di avere maggiore coscienza delle proprie emozioni, dei propri vissuti e dei propri pensieri e che favoriscono, soprattutto, un'evoluzione del soggetto in armonia.

Durante l'adolescenza, alcuni stati emozionali complessi vengono vissuti per la prima volta, mentre altre esperienze acquisiscono nuove sfumature: basti pensare all'enorme investimento emotivo ed affettivo, che gli adolescenti direzionano sulle loro relazioni.

I labirinti dell'universo affettivo e la fluidità con cui le emozioni si trasformano anche in breve tempo rendono gli adolescenti meno preparati alla gestione efficace di questa complessità e, proprio per questa ragione, hanno più bisogno di strumenti per riconoscere e comunicare i propri stati d'animo.

Da quando il concetto di *soft skills* è opportunamente entrato nel mondo della scuola (e nel linguaggio della didattica) ha portato con sé il tema di come i docenti possano fornire supporto e potenziamento efficace in questa direzione;⁷ infatti, a volte, viene commesso l'errore di far esercitare lo studente nelle singole abilità costitutive, ma la padronanza di queste singole abilità è poi insufficiente: siccome una persona è definita "competente" quando svolge una serie di attività orientate verso un fine di cui è consapevole, converrà progettare la formazione di una *soft skills*, organizzando un compito globale, la natura complessa del teatro favorirà un allenamento completo e occasioni di sviluppo sinergiche e fruttuose.

Se la comunità-classe la si interpreta come una società in piccolo, orientabile in direzione di buone prassi, volte, prima di tutto, alla salubrità della convivenza e della condivisione, ovvero come una simulazione (neanche

⁷ Come opportunamente riportato da Alessandra La Marca, *Soft Skills e saggezza a scuola*, Scholé, Brescia 2020: lo sviluppo delle *soft skills* può essere letto nella prospettiva di una tradizione antica: il concetto di abito si fonda, infatti, su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di una qualità propria della persona che l'acquista attraverso l'esercizio, di seguito e in continuità si pone Tommaso D'Aquino per sviluppare il concetto di virtù, in cui una persona tende ad agire secondo un *habitus operandi* (e così via): da qui la centralità del tema, che trova riscontro nella cultura attuale, per ininterrotta tradizione.

troppo simulata, quanto più praticata) che consente di sperimentare e sperimentarsi in un ambiente protetto e strutturato *ad hoc*, ecco che sarà fruttuoso applicarvi alcuni dei protocolli già esperiti nel *teatro di comunità*.

Le abilità, apprese e assimilate nella dimensione dell'aula, potranno essere reinvestite successivamente, in contesti diversi, anche e soprattutto, fuori dalla scuola: del resto, l'obiettivo non è forse quello di fare gli studenti *cittadini del mondo*?

La chiave di lettura più interessante è quella di *intelligenza emotiva*,⁸ da intendersi, al contempo, come mezzo e come fine: per avviare il processo educativo nella logica dell'*ex ducere*, bisognerà riflettere altresì sul concetto di *identità*, intesa come processo di conquista dell'autonomia a partire da modelli ricevuti, che conduce all'auto-realizzazione.

Le abilità emotive e le disposizioni personali, infatti, giocano un ruolo cruciale anche nelle interazioni sociali: stabilire solide relazioni con i compagni e gli insegnanti favorisce l'adattamento e il *problem solving*. L'adattamento sociale in classe e il rendimento scolastico possono quindi rinforzarsi a vicenda e contribuire alla motivazione degli alunni a impegnarsi nello studio sulla base di relazioni reciproche positive.

Se il focus è l'auto-apprendimento⁹ (sorvegliato e orientato) di modelli di riferimento salubri e socialmente efficaci (ovvero economici al benessere del singolo e della comunità), allora il *teatro sociale* può essere una strada assai feconda: spostando l'asse d'interesse da una iper-costruzione 'esterna dal sé', ma imperniata di insanabile protagonismo (tipico della società massificata), ad un io *nel e con* il mondo, si può lavorare in direzione di un accrescimento olistico delle proprie facoltà e risorse interiori, concorrendo ad un benessere che poi, di fatto, diviene collettivo; infatti, «il teatro è l'esperienza più significativa del processo individuale di formazione, in cui sono fondamentali il controllo della dimensione del sé, l'espressione delle emozioni e la capacità di relazione».¹⁰

Ed è proprio dalla relazione, tra docente e discente, tra pari, tra ragazzo o ragazza e famiglia, che passano gli apprendimenti, sia quelli prettamente culturali, sia quelli sociali.

⁸ Cfr. Giacomo Mancini, Elena Trombini, *Intelligenza emotiva. Teoria, ricerca e intervento in contesti psico-educativi*, Clueb, Bologna 2017. Si veda anche Patrizio Paoletti, Tal Dotan Ben-Soussan, *Emotional intelligence, identification, and self-awareness according to the sphere model of consciousness*, «The Science of Emotional Intelligence», XXXI (2021).

⁹ Si veda, per approfondire: Francesco Cappa, *Formazione come teatro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.

¹⁰ Alessandro Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Torino 2015, p. 67.

Un esercizio di didattica congruo ai tempi occorrenti non può evidentemente limitarsi a trasmettere concetti e nozioni, ma deve promuovere la capacità di relazionarsi all'*altro*: le abilità emotive possono contribuire all'adattamento sociale e scolastico, entrambi gli ambiti richiedono, infatti, la capacità di riconoscere e regolare le emozioni *per facilitare*.

Fare teatro a scuola rappresenta una delle opportunità più efficaci per formare (o meglio, preservare) il così detto *creative thinking*, considerato una delle competenze chiave anche nella stessa Legge 107/2015 che, tra gli infiniti e terribili limiti esibiti, pone però l'accento sull'importanza strategica e il valore educativo della didattica teatrale, introducendo, per la prima volta, una *norma di rango primario* relativa alla didattica del teatro: nel 2016, infatti, il Ministero emana le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*. Tale sensibilità restituisce un dato socio-culturale interessante: la dimensione teatrale è convocata addirittura nel quadro normativo della Pubblica Istruzione e, naturalmente, è delegata al mondo accademico e scolastico l'interpretazione adeguata ed efficace dell'input promulgato.

Le potenzialità dell'attività in aula sono moltissime, certamente l'intelligenza emotiva (come fine e come mezzo) si costituisce chiave di volta, infatti «è ampiamente dimostrato che esiste una forte interazione tra la dimensione emotiva dell'individuo e l'espressione: i processi mentali, i percorsi decisionali e le conseguenti azioni sono influenzati dai nostri stati d'animo»;¹¹ proprio per questa ragione si rende sempre più importante e cogente una *alfabetizzazione emotionale* volta a valorizzare, nel contesto sociale, ma anche nelle attività individuali, tutte le proprie risorse: «competenza personale e competenza sociale sono le conseguenze importanti di una corretta alfabetizzazione emotiva, tanto del bambino, quanto dell'adulto: l'imparare a conoscere sé stessi e le proprie emozioni, il sapersi autovalutare nell'individuazione di limiti e pregi e l'apprendere ad aver fiducia di sé permettono un progressivo autocontrollo, un'abilità al mutamento e all'innovazione, accrescono la motivazione all'impegno e all'iniziativa; sull'altro versante, l'acquisizione dell'empatia porta a mettersi nei panni altrui e a essere in grado di comprendere l'altro, di promuoverne lo sviluppo a partire anche dalla sua marcata diversità, mentre il possesso delle abilità sociali potenzia la comunicazione, la gestione del conflitto, la costruzione di legami di collaborazione e cooperazione per una ottimizzazione del lavoro personale e "di squadra"». ¹²

¹¹ Ivi, p. 62.

¹² Ivi, pp. 63-64.

Parlando di *teatro sociale*, come opportunamente si legge in *Teatro sociale e di comunità*¹³ di Rossi Ghiglione, non si può che fare riferimento a quel teatro *con e per* la comunità, che è un fenomeno, ad oggi, sempre più diffuso: questa specifica pratica vede un coinvolgimento numericamente più consistente nel comparto attoriale, più che nel pubblico, infatti, è praticato nell’ottica del benessere, della crescita individuale e della valorizzazione della relazione. È un teatro *da fare* più che da vedere. Il *teatro sociale* è una pratica messa in atto da un’equipe di professionisti pluri-competenti, atta a coinvolgere gruppi e comunità in rapporto a una loro identità specifica; inoltre, ne promuove l’empowerment personale e sociale attraverso la performance: ha come finalità, dunque, il cambiamento e la creazione di simboli e significati condivisi. Gli ambiti in cui opera il *teatro sociale* sono: scuola, carcere, centri di salute mentale, ospedali, periferie, aziende, contesti in cui si possono rilevare condizioni di disagio, ma non solo. I processi di lavoro teatrale possono essere fra loro molto diversi così come le metodologie e i linguaggi utilizzati: in tutti i casi però il percorso con il gruppo ha come esito una rappresentazione teatrale, il cosiddetto spettacolo, con una tipologia variabile, orientato dalle valutazioni fatte dall’equipe e dagli attori stessi in fase di progettazione.

Se si rintraccia il punto di articolazione tra questa prassi e il *teatro per ragazzi*, meglio detto *teatro per la scuola*, da intendersi come l’insieme delle attività volte ad avvicinare gli studenti e le studentesse a questa modalità espressiva e di lavoro (nuova per la maggior parte di loro), nello scopo pedagogico educativo di fare squadra, imparare a narrarsi e auto-narrarsi, nonché interpretare sé stessi nella micro-società (reale, cioè la scuola) e macro-società (quella simulata), ecco che si riuscirà a intravedere il vantaggio sociale e civile del mezzo drammaturgico anche e soprattutto nel contesto scuola.

L’attività del *teatro per ragazzi* è esposta e formalizzata in numerosi testi che contengono elementi e spunti attuativi pregevoli; tali pubblicazioni sono avvalorate dalla lunga e collaudata esperienza sul campo di eccellenti professionisti come Castiglia, che dal 2019 è docente titolare di “Drammaturgia di relazione. Principi fondamentali del teatro ragazzi” nel Master in “Pedagogia e Teatro” presso l’Università di Bologna. A queste si aggiungono le indagini accademiche di Oliva,¹⁴ ma soprattutto le più

¹³ Alessandra Rossi Ghiglione, *Teatro sociale e di comunità*, Dino Audino, Roma 2013.

¹⁴ Si fa particolare riferimento a Gaetano Oliva, *Il teatro nella scuola*, LED, Milano 1999.

recenti di D'Ambrosio¹⁵ e Minoia.¹⁶ Seguendo questo tracciato i docenti di scuola, previo studio della bibliografia proposta, potranno costruire percorsi e progetti adeguati, fondati sulla riflessione accademica e declinati in una prassi sperimentata.

Il teatro è, senza dubbio, *il luogo delle relazioni* e permette un allenamento emotivo, prassico e di parola davvero interessante, l'obiettivo finale, cioè lo spettacolo, diviene la catarsi e il coronamento di un processo evolutivo eccezionale: «Drammaturgia è, nell'ambito del teatro-sociale, l'azione che si occupa del dire "drammatico" della comunità: crea le condizioni perché la comunità possa compiere delle azioni di espressione-comunicazione, raccoglie e sviluppa i diversi linguaggi-esperienze con cui un gruppo/una comunità comunica, [...] li mette in contatto con l'orizzonte storico e simbolico di una più ampia collettività, li compone in un'azione di rappresentazione nei termini di un evento di comunità. E fa tutto questo in un costante dialogo tra poetica individuale e creatività collettiva».¹⁷

Procedendo su questa linea di ragionamento, si possono approfondire i vantaggi offerti da un teatro che possa accogliere le narrazioni delle allieve/i e che si costituisca esso stesso spazio fisico e mentale per l'elaborazione di un orizzonte comune, basato sul recupero di riferimenti e sull'espressione del sé: «[...] il testo per uno spettacolo di narrazione teatrale ruota intorno a un'idea centrale rigeneratrice, ovvero un'azione emblematica per il testo che si trasforma nella metafora centrale, portatrice del significato dell'intero spettacolo, dove si nasconde il pensiero peculiare dell'autore o dell'autrice».¹⁸ Con queste parole Castiglia pone il focus su *rigenerare* e *significare*, come elementi pedagogici fondamentali volti non solo allo sviluppo di consapevolezza del soggetto, ma alla sua vera e propria crescita.

Il percorso di scrittura che Castiglia promuove è costituito da quattro elementi principali: il nucleo narrativo, quello descrittivo, quello emotivo e, infine, quello poetico; da qui è facile proporre la metafora dei componenti umani (lui stesso parla di *scheletro*, *muscolatura*, *pelle* ed *espressività*),

¹⁵ Si fa particolare riferimento a pubblicazioni quali: Maria D'Ambrosio, *Teatro come pratica pedagogica*, Pensa Multimedia editore, Lecce 2015 e Ead. *Teatro scuola Vedere Fare*, Liguori Editore, Napoli 2019.

¹⁶ Si fa particolare riferimento a Vito Minoia, *Per una pedagogia del teatro. Buone prassi tra vecchie e nuove diversità*, Aracne editrice, Roma 2019.

¹⁷ Alessandra Rossi Ghiglione, *Drammaturgia e teatro sociale. Fondamenti storici e linee metodologiche della scrittura scenica nel lavoro teatrale di comunità*, in Alessandro Pontremoli (a cura di), *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità* cit., p. 175.

¹⁸ Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit., p. 69.

ma se si parlasse di componenti umani euristici? Ecco che potremmo sovrascrivere un ulteriore modello simbolico, parlando di *racconto del sé* (anche in una logica di ri-narrazione), *ricognitivo* (nel senso di cogliere ed elencare tutte le componenti del sé nel movimento del racconto della propria esperienza), *affettivo* (legato all'analisi delle proprie emozioni e delle proprie relazioni), *espressivo-estetico* (cioè quei momenti *poietico* che, attraverso la creazione di un qualcosa di bello ci pone nella condizione di elaborare e comunicare).

Tutto questo fa parte, in definitiva, dell'esperienza teatrale che, anche in una logica cinestetica pratica, esperisce, racconta, comunica e, soprattutto, scopre ed elabora il sé, per sé.

Il teatro è *performance*, quindi, oltre a tutti gli aspetti già posti in luce (benché in imbastitura), l'elemento corporeo è essenziale e si dispone in un rapporto orizzontale con la scrittura e con la parola (almeno per quanto riguarda le esperienze teatrali scolastiche più comuni e qui prese ad esempio: non che non si possa sperimentare anche un teatro di movimento, ma si perderebbe molto in termini di multidisciplinarietà e di occasione espressiva complessa): in questo senso si aggiunge, all'elemento di crescita meta-cognitiva, quello della pratica espressiva e dell'apprendimento mediato e conquistato dal *fare*.

«Di fronte al corpo del narratore si spalancano le porte di un mondo composito, dove le tecniche specifiche della fonetica si fondono con le capacità espressive, i silenzi e i respiri si compenetrano con la precisione delle parole precedentemente pensate [...]. Ma tutto ciò non avrà nulla a che fare con l'esecuzione tecnicamente perfetta di un brano o di un movimento; ha a che fare con l'altro, con quello spirito empatico capace di far diventare vera una frase, di far diventare credibile una pausa, un movimento e un gesto»,¹⁹ quello a cui si ambisce è un esercizio di credibilità, una veridicità plausibile di *stati* che mimano la realtà e che la frequentano con eccezionale potenza euristica.

«Nell'arte della narrazione la materia prima dalla quale nasce il racconto è il corpo e per corpo si intende ogni sua forma comunicativa, dallo sguardo alla voce, dall'espressione del volto al movimento, dal suono onomatopeico al silenzio, al respiro. [...]. Il corpo, voce compresa, partecipa interamente alla narrazione, senza di esso non esisterebbe il racconto»;²⁰ la dimensione della prassi, dunque, la si raggiunge anche

¹⁹ Ivi, p. 79.

²⁰ Ivi, p. 81.

nella logica di utilizzo della propria vocalità (attività che, nella scuola secondaria di I grado, si sposa perfettamente con gli obiettivi dell'Educazione musicale), che implica l'acquisizione di cognizione di uno strumento (la voce) assolutamente istintivo; infatti ogni ragazzo parla con i suoi compagni e si esprime attraverso l'apparato fonatorio (spesso anche con onomatopoeie buffe e "ridicolose"): di questo utilizzo simultaneo e spontaneo si può accogliere e raccogliere una consapevolezza diversa, non solo legata al *cosa* si dice, ma anche al *come*.

Se si ragiona sull'elemento "corpo" *tout court* «è importante capire che il linguaggio espressivo si avvale innanzitutto del corpo e solamente in un secondo momento della parola. Ma con tutte le cose che riguardano le potenzialità espressive dobbiamo porre la nostra attenzione sui segnali inconsapevoli e consapevoli emanati dal nostro atteggiamento generale, sia esso corporeo che vocale. [...]. Il nostro corpo si è plasmato, fin dalle origini, per trasmettere informazioni e ha raffinato un linguaggio comunicativo che si è evoluto nel tempo fino a trasformare la propria materia corporea nella metafora di ciò che si vorrebbe essere o si è».²¹

Queste acquisizioni di senso e di semantica dell'agire non sono più solo suggestioni o raffinate similitudini, ma si posizionano all'interno di accreditati studi accademici, uno per tutti *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*²² di Manson. Vero è che tra neuroscienza e didattica ci sono, a tutt'oggi, molti livelli di incomunicabilità,²³ ma è ormai assodato che *la parola agita del teatro* è un dispositivo meta-cognitivo, che «si carica di tutto il valore aggiunto che il paraverbale e il non verbale le attribuiscono».²⁴

La performance, inoltre, come sottolinea Rivoltella citando Artaud, la si può realmente pensare come *cultura in azione*: «questo comporta di pensare in profondità il significato e la portata del linguaggio. Come suggerisce Pradier: in un certo senso la grammatica di un linguaggio si può considerare come ritmo culturale che coinvolge allo stesso tempo il corpo nella sua interezza un po' come accade nella danza (ascolto/motricità)».²⁵ In ultima istanza, sempre Rivoltella richiama anche Grotowski e *l'intelligenza del fare* declinata in una logica ancora diversa,

²¹ Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit., p. 99.

²² Cfr. Lucia Manson, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 274-279.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*, Editrice Moricelliana, Brescia 2021, p. 207.

²⁵ *Ibidem*.

ma comunque assai interessante, legata ad una comprensione preventiva, volta ad un movimento significativo, che sia il prodotto della suddetta pre-cognizione: imparare non sarà un *ripetere tout court*, ma un *saper agire*, saper esercitare una competenza.

«L'apprendimento ha un profondo radicamento biologico. Esso implica la capacità di fare previsioni in ottica di utile individuale, si avvale per questo dell'associazione tra fatti ed emozioni, ha a che fare con la sopravvivenza della specie [...]. Apprendiamo con tutto il nostro corpo. Immergendoci nell'esperienza, stando in situazione, imitando il comportamento degli altri. Anche l'elaborazione concettuale di ordine superiore dimostra di avere strette relazioni con il (e provenienza dal) coinvolgimento corporeo»²⁶: una scuola che intenda vivere e situarsi nel terzo millennio non può prescindere da un approccio sistemico della formazione, impiegando metodi e pratiche didattiche innovative, per tutte queste ragioni, il teatro e le sue declinazioni, dall'espressione scritta alla prassi, si elegge opportunità eccellente e indispensabile.

2. Costruire un'UDA²⁷-Teatro

In questa seconda sezione si intende proporre, attraverso il tracciato simbolico dello schema-tipo di un'UDA, un percorso di significati, volto a proporre temi e a sollevare riflessioni relative all'applicazione dell'oggetto-teatro in una classe di scuola. Costruire un'UDA-teatro, che raccolga la sfida proposta nelle prime righe di questo lavoro, non può limitarsi ad una compilazione pedissequa, deve altresì raccogliere tutto ciò che il docente, regista ed esploratore, desidera che avvenga nella sua aula.

Le metodologie didattiche da esercitare possono essere molteplici (come di seguito si segnalerà), dall'apprendimento *peer to peer*, alla *flipped classroom* e così via... Sarà compito dell'insegnante-artigiano comporre e proporre un percorso ad hoc, partendo dagli spunti qui suggeriti.

Nella prefazione al recente *Teatro Scuola Vedere Fare* di D'Ambrosio, Riva sottolinea l'importanza di lavorare sui concetti di teatro e di scuola «per tematizzare e legittimare la 'materialità educativa' come pista epistemologica percorsa sin dalla classicità e oggi emergente come necessità nel

²⁶ Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit., p. 215.

²⁷ Si veda, per approfondire: Mario Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2017, <<https://www.udasemplyce.it>> (ultima consultazione 24 febbraio 2022).

contemporaneo»²⁸ e sottolinea, altresì, la rilevanza sociale e la necessità della rigenerazione delle istituzioni educative e formative, che è parte di un progetto ambizioso che coinvolge la materialità e le pratiche dei professionisti dell'educazione. Il testo di D'Ambrosio illustra anche un felice progetto e una poetica pedagogica particolarmente interessanti, affermando che: «il progetto *Teatro Scuola Vedere Fare* è occasione per condividere ed estendere una esperienza locale con quanti si collocano lungo la traiettoria di una pedagogia dell'arte che è sintesi di una necessaria e opportuna unità teoria-prassi, consapevoli di muoversi in senso circolare e multiverso, percorrendo e generando la stratiforme unità riflessione-azione-riflessione, *in process*»:²⁹ questa assegnazione di valore restituisce l'importanza del porre in opera, di sperimentare sul campo, ciò che, di norma, è oggetto di studio meramente teorico, valorizzando un'esperienza didattica qualitativamente rilevante.

Come sottolinea Giosi,³⁰ il significato pedagogico del teatro, per la fascia d'età in oggetto, risiede nel promuovere lo sviluppo di competenze e capacità cognitive, emozionali e immaginative fondamentali per lo sviluppo equilibrato e positivo del soggetto, ma può anche tradursi, come mezzo esegetico, dentro la società della comunicazione, nella quale i ragazzi e le ragazze in formazione sono immersi. Esiste una vera e propria competenza interpretativa dello spettatore sollecitata dalla *mise en scène*: tale capacità prevede sia la lettura *tout-court* della performance, sia l'attivazione di una abilità inferenziale che riempie i vuoti e le lacune informazionali. Ogni oggetto che appare sulla scena perde la sua funzione pratica in favore di un senso simbolico; infatti, come suggerisce sempre Giosi, una semplice sedia potrà, se è in scena il Re Lear di Shakespeare, rappresentare un trono reale, magari esprimendo l'idea della detronizzazione a cui andrà incontro, ma potrà anche, in un'opera come *La Tempesta*, simboleggiare una barca in preda ai flutti.

2.1 Le/i docenti e il gran teatro dell'insegnamento

Ogni progetto educativo trasmette (o dovrebbe trasmettere) attraverso un atto volontario e intenzionale, un insegnamento efficiente che non

²⁸ Maria D'Ambrosio, *Teatro Scuola Vedere Fare. Spazi pratiche estetiche per una poetica pedagogica*, Liguori, Napoli 2019, pp. IX-X.

²⁹ Ivi, p. 5.

³⁰ Cfr. Marco Giosi, *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*, Anicia, Roma 2012.

può limitarsi ad una somma di informazioni somministrate in maniera più o meno efficace: è necessario un passo in più, ovvero la maturazione (e la conseguente attuazione) di uno sguardo prefigurante, che vede il discente posizionato nel mondo, in un sistema di interconnessioni umane (e anche naturali) dentro cui deve sapersi muovere abilmente, essere rispettato e rispettare.

Una relazione educante qualitativamente valevole è caratterizzata, al contempo, da componenti affettive e sociali: è essenziale per i docenti acquisire la capacità di costruirla, su un piano pedagogicamente fondato e commisurato alle necessità, alle peculiarità del singolo allievo/a, nonché adeguate agli obiettivi dell'intervento educativo.

Come si può, dunque, accedere a questo livello cogente di professionalità? Naturalmente, in prima battuta, attraverso l'*osservazione*:³¹ che va intesa come un protocollo scientifico e rigoroso di approccio alla classe ai/ alle singoli/e. Questo non significa, in alcun modo, *farsi un'idea* e conservarla nel tempo, non significa neppure muoversi casualmente tra un'impressione e l'altra: sarà utile, invece, (tra le altre strategie) individuare i comportamenti del ragazzo o della ragazza più significativi (sia in termini positivi (partecipazione, intuizione, lavoro autonomo), che negativi (distrazione, non curanza, dimenticanze, etc.) e registrare quando e come si verificano, così da poter replicare i contesti favorevoli e intervenire su quelli sfavorevoli, tenendo sempre presente che, attraverso l'atto intenzionale di cui si diceva poc'anzi, è il docente a costituirsi attore della relazione educante, ma anche *regista* dell'ambiente educante.

Dall'obiettivo educativo, all'intenzionalità, all'osservazione, alla regia e, ancora, all'intenzionalità: tutte queste indicazioni potrebbero (e dovrebbero) essere applicate ad ogni protocollo didattico, ma se si sceglie di perseguire un progetto teatrale, data la natura del dispositivo, eletto *strumentum ad hoc*, proprio per le sue caratteristiche, si sarà se non favoriti, certamente abbondantemente agevolati in tutte le sfaccettature già elencate.

Tutti i vantaggi dell'oggetto teatrale si concretizzano se la/il docente strutturerà adeguatamente, non solo il proprio esercizio di intenzionalità, ma anche l'agire didattico, interpretando l'*insegnamento come design*.³²

Quella proposta è un'attività assai bizzarra che, a ben vedere, ricorda

³¹ Si vedano, per approfondire: Floriana Falcinelli, Maria Filomia, *La complessità della dimensione osservativa nella formazione dei futuri insegnanti. Riflessioni a partire dall'esperienza di Maria Montessori*, Aracne, Roma, 2020 e Patrizio Paoletti, Antonella Selvaggio, *Osservazione. Quaderni di pedagogia per il terzo millennio*, Edizioni 3P, Perugia 2011.

³² Cfr. Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit., pp. 199-204.

moltissimo il gioco delle scatole cinesi: infatti si tratta trasportare l'oggetto teatro, integrandolo nei percorsi della varie discipline, con la funzione di potenziarne gli esiti culturali, mettendo in gioco anche tutta la dimensione sociale ed educativa, all'interno di un sistema scolastico che di per sé è già un correlativo oggettivo del teatro stesso. La didattica, infatti, «non “assomiglia” semplicemente al teatro, non intrattiene con esso una relazione di analogia [...]. La didattica è teatro e in quanto teatro ha a che fare con la predisposizione drammaturgica degli elementi che costituiscono la performance: attore, spettatore, luogo, tempo, testo. La didattica è una forma di drammaturgia, *drammaturgia didattica*».³³

Ragionare in termini di insegnamento-design colloca il docente in una condizione bivalente: se, da un lato, è fondamentale assumere uno sguardo nuovo verso i ragazzi e le loro precipue e specifiche urgenze e potenzialità, altrettanto essenziale risulta la nuova prospettiva d'analisi e prassi didattica, che dovrà prendere le mosse dalla riflessione relativa al significato e al valore della trasmissione culturale.³⁴

Fare teatro a scuola, nel senso di *scrivere, agire e “performare”*, non è solo ciò che si propone agli allievi e alle allieve, ma, prima di tutto, può essere uno stile d'insegnamento: il docente sarà l'attore e gli studenti il pubblico da coinvolgere.

In questa *performance di vita*, (in questo caso, infatti, non si simula, ma si vive l'azione, concretizzata nel momento della lezione), si deposita una funzione sociale fondamentale: «iscrivendosi nello spazio del mito e non in quello dell'evasione, il teatro funziona originariamente come un dispositivo di normalizzazione emozionale. Già Aristotele e i suoi commentatori rinascimentali [...] lo avevano capito molto bene cogliendo il senso del meccanismo catartico».³⁵

Un testo particolarmente significativo è quello curato da Guerra e Militello, *Tra scuola e teatro*: il volume parte dagli esiti del progetto *Educarte-I linguaggi delle arti performative*, condotto dall'Università Milano-Bicocca e dalla Fondazione Scuole Civiche di Milano; la pubblicazione illustra le caratteristiche e le condizioni attuative di questa lunga esperienza laboratoriale (5 anni). Le autrici offrono un manuale di buone prassi basate sul *fare*, che diviene il dispositivo privilegiato per un esito significativo del percorso formativo. Di particolare interesse sono le sezioni *La formazione*

³³ Ivi, p. 238.

³⁴ Cfr. Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit., pp. 217-222.

³⁵ Ivi, p. 208.

teatrale degli insegnati e La formazione di un esperto di pratiche laboratoristi artistico-performative, dedicate all'inquadramento dell'attività del docente e dell'esperto eventualmente coinvolto nel progetto.

Il docente che decide di porre in essere il percorso di un'UDA teatrale, deve essere, per ovvie ragioni, competente e preparato; sarà importante formarsi *ad hoc*, per far questo si suggerisce, in nota,³⁶ una bibliografia antologica.

2.2 Destinatari e destinatarie (ovvero: la pratica dell'osservazione).

Quella dei *destinatari* e delle *destinatari* comprare tra le prime voci di ogni UDA, la sua compilazione sembra assai banale, qualcosa tipo "gli alunni della classe III A", invece, se ci si sofferma a riflettere è l'elemento più complesso da registrare, nonché la questione che richiede più lavoro preliminare, è in questa sede, infatti, che va esercitata quell'*osservazione* pre-didattica, volta a formulare una proposta pesata sul gruppo-classe.

Non si intende, naturalmente, proporre di compilare un trattato riassuntivo delle osservazioni svolte (o che andrebbero svolte), ma sollecitare affinché ci si soffermi sulla domanda *a chi è rivolto il progetto?*

Maria Montessori ha fatto dell'osservazione una scienza applicata al contesto educativo, la sua attività di ricerca ci offre un grande vantaggio, ovvero quello di poter mettere in atto una serie di azioni mirate che avvantaggiano gli studenti di tutte le età: «Per osservare bisogna essere iniziati: e questo è il vero avviamento alla scienza. Perché se i fenomeni non si vedono è come se non esistessero: invece l'anima dello scienziato è tutta fatta di un appassionato interesse a ciò che vede. Chi si è iniziato a vedere, comincia a interessarsi: e tale interesse è la forza motrice che crea lo spirito dello scienziato».³⁷

³⁶ È qui riassunta, per sommi capi per gli aspetti teorico-prassici di autori d'Accademia: Alessandro Pontremoli, *Itinerari di educazione teatrale nella scuola media*, «Scuola e didattica», XXX, 10, 1985, pp. 49-63. Maria Buccolo, Silvia Mongili, Elisabetta Tonon (a cura di), *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2012. Maria D'Ambrosio, *Teatro come pratica pedagogica*, Pensa, Lecce 2015. Alessandro Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità* cit. Monica Guerra, Rita Militello, *Tra scuole e teatro*, Franco Angeli, Milano 2017. Vito Minoia, *Per una pedagogia del teatro*, MensCorpus, Roma 2018. Maria D'Ambrosio, *Teatro scuola vedere fare*, Liguori Editore, Napoli 2019. Pier Cesare Rivoltella, *Drammaturgia didattica* cit. È qui riassunta, per sommi capi per aspetti teorico-prassici di operatori del settore: Fabrizio Cassanelli, Guido Castiglia, *Il teatro del fare* cit., 2012. Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit.

³⁷ Maria Montessori, *Lautoeducazione*, Garzanti, Milano 1962, p. 116.

2.3 La scelta del titolo (ovvero: un esercizio di democrazia)

L'occasione della scelta del titolo, benché proposta in tutte le UDA tra le voci iniziali, si configura in realtà come un'importante opportunità di condivisione e di esercizio alla collaborazione: il docente può proporre alla classe un'attività collettiva, simile alle elezioni, dove, singolarmente o in gruppo, si sperimentano le fasi di ideazione, proposta, sostenimento e votazione.

L'attività, programmata e orientata, secondo le tecniche del *dibattito*³⁷ avrà il vantaggio di far sentire i ragazzi e le ragazze parte integrante del percorso sin da subito e, soprattutto, allenerà *soft skills* quali: comunicazione, capacità di relazione, ricerca, flessibilità e *problem solving*.

Dedicare un laboratorio di *dibattito* (*debate*) alla scelta del titolo dello spettacolo è fondamentale, poiché l'impiego di questa specifica metodologia didattica sviluppa abilità trasversali importanti, infatti, consente agli studenti e alle studentesse di affrontare temi raramente toccati nella quotidianità e favorisce tanto l'apprendimento cooperativo, quanto la relazione in classe, il docente sarà il giudice della contrattazione, ma il suo compito principale è quello di regista, di orientatore.

Il *dibattito* richiede, per essere svolto adeguatamente, un'ampia e accurata ricerca e analisi del materiale, ma le informazioni raccolte non possono essere esposte senza il rispetto delle regole del discorso (che andranno opportunamente indicate e spiegate dal/dalla docente). Le dette regole, se da una parte riducono in parte la creatività, garantiscono, però, che il dibattito risulti comprensibile ed efficace: il *debate* esercita e riveste quelle funzioni sociali, epistemologiche ed etiche che più lo caratterizzano. La dimensione creativa verrà esercitata nel momento successivo: quello della drammaturgia vera e propria.

2.4 Compiti e prodotti finali (ovvero: il patto educativo)

Scopo dell'UDA è quello di fornire un percorso guidato ai ragazzi e alle ragazze, che dovranno sperimentare la drammaturgia, la sceneggiatura e/o la messa in scena di un testo d'autore o di fantasia: percorso guidato,

³⁷ Per approfondire: Lorenza Alessandri, *Il debate e la didattica: un laboratorio di democrazia. Riflessioni sulla scuola*, Blonk, Pavia 2021. Christopher Sanchez, Elena Tornaghi, *Il debate nelle scuole*, Pearson, Milano 2018. William A. Corsaro, *Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools*, «*Sociology of Education*», 67, 1, 1994, pp. 1-26. Manuele De Conti, Matteo Giangrande, *Le regole nel dibattito. Il debate come metodo didattico*, <<https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/debate-metodo-didattico/organizzare-discorso.html>> (ultima consultazione 24 febbraio 2022).

ma non imposto o somministrato; infatti, è fondamentale che allievi e allieve partecipino, esercitando autonomia e proposte, è essenziale stabilire e strutturare un accordo, una concertazione (naturalmente orientata dal docente) che faccia dell'obiettivo finale uno scopo condiviso: si inizia così a stringere il patto educativo.

L'elemento più rilevante di questo accordo tra docente-discente è l'autonomia che il secondo sentirà di aver ricevuto dal primo, ma tale libertà di azione non è il frutto di improvvisazione, infatti, non bisogna mai dimenticare *la regia* dell'educatore: se l'autogestione, in cui lo studente si sente di operare, non risulterà opportunamente organizzata, il rischio in cui è facile incorrere è quello di una performance deludente, soprattutto per lo studente che rimarrà fortemente sfiduciato, con la sensazione di aver 'fallito' la prova assegnatagli. In questa logica, stabilito l'accordo e perimetrati gli obiettivi, l'educatore può assumere uno *sguardo semantico*,³⁸ in forza del fatto che «il teatro è un'arte complessa, dove tutti gli elementi che la compongono (senso, parola, gestualità, musica, immagini, suoni, espressività, ritmi, tempi e silenzi) devono convergere con coerenza verso l'unico obiettivo naturale: raccontare la realtà attraverso la metafora»:³⁹ assumere questa angolazione permetterà di verificare se il concetto/valore, scelto di comune accordo durante lo stringimento del sodalizio, viene trasmesso attraverso le modalità più opportune.

Per accordarsi in direzione di una *drammaturgia collettiva* (che sia una riscrittura di un testo, oppure una produzione nuova), è fondamentale concertare, insieme al gruppo classe, il tema da mettere in scena: ecco il delicato e prezioso momento d'avvio di tutto il percorso di crescita afferito all'esperienza teatrale, poiché in questa occasione si manifesta la prima assunzione di responsabilità. La selezione del contenuto (o dei contenuti) è connotata da valore quasi terapeutico, certamente catartico: c'è una questione comune e aperta al centro dell'attenzione corale, c'è un'idea da sviluppare, curare e, soprattutto, da attraversare, si compone, sul piano estetico-percettivo, un orizzonte condiviso da scrutare e oltrepassare.

Si risolve, dunque, nella sede dell'auto-espressione, l'occorrenza della coralità, esperienza fruttuosa e valevole solo se il docente assumerà le vesti di mediatore di risorse formali, abdicando al protagonismo dei propri contenuti.

Per organizzare la prassi scrittoria *tout court* e i materiali di lavoro per la classe, si rilevano particolarmente efficaci: Andreoli, *Lezioni di scrittura*

³⁸ Guido Castiglia, *Scrivere e raccontare ai ragazzi* cit., pp. 58-60.

³⁹ *Ibidem*.

teatrale; Gooch, *Scrivere per il teatro. L'idea iniziale, la stesura, la revisione del testo* e Hatcher, *Scrivere per il teatro. Teoria, tecnica ed esercizi*.⁴⁰

2.5 *Competenze mirate, conoscenze e abilità (ovvero: cosa si decide di potenziare successivamente all'osservazione)*

L'osservazione, come azione intenzionale e pre-didattica, consente al docente di attivare ed esercitare la propria creatività professionale: è necessario, a questo punto di progettazione, iniziare a disegnare il progetto per la classe e per i singoli, sperimentando quell'attività di *design* così essenziale.

Ciò che si richiede all'educatore, in questa sede, è di formalizzare gli scopi pragmatici sia in termini di conoscenze che di abilità (comunicazione nella madrelingua o in una lingua straniera laddove il teatro fosse in lingua diversa da quella d'origine, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, etc.), i puntelli metodologici sono la *differenziazione* e la *personalizzazione*: il dispositivo teatrale, che vede come scopo ultimo la performance, offre una vasta gamma di ruoli, consentendo di distribuire ruoli e mansioni senza che nessuno resti in disparte (possiamo individuare, infatti, almeno 27 attività utili all'allestimento teatrale (Attore teatrale, Attrezzista o trovarobe, Burattinaio/marionettista/puparo, Capocomico, Coreografo, Costumista, Direttore artistico, Direttore del casting, Direttore di scena, Drammaturgo, Impresario, Insegnante di teatro, Librettista, Macchinista teatrale, Maschera, Mimo, Pittore di scena, Produttore, Regista, Sartoria, Scenografo, Scenotecnico, Suggestore, Tecnico del suono e delle luci, Teorico del teatro, Truccatore).

Attribuire a ciascun ragazzo/a un ruolo significa proporre una sfida, che dovrà necessariamente registrare un successo, per la fascia d'età di cui si sta parlando, infatti, sarà fondamentale lavorare in direzione di una *self-efficacy*,⁴¹ ovvero costruire la consapevolezza di essere in grado di affrontare e risolvere attivamente la sfida educativa.⁴²

⁴⁰ Lajos Egri, *L'arte della scrittura drammaturgica*, Audino, Roma 2003; Jeffrey Hatcher, *Scrivere per il teatro. Teoria, tecnica ed esercizi*, Audino, Roma 2004; Steve Gooch, *Scrivere per il teatro. L'idea iniziale, la stesura, la revisione del testo*, Gremese, Roma 2018; Marco Andreoli, *Lezioni di scrittura teatrale*, Audino, Roma 2021.

⁴¹ Si veda per approfondire: Timothy Seifert, *Understanding student motivation*, «Educational research», XLVI, 2 (2004), pp. 137-149.

⁴² Cfr. Leo B. Hendry, Marion Kloep, *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 48-49.

2.6 *Discipline coinvolte (ovvero: obiettivi ‘cosmici’), tempi di realizzazione (ovvero: uno studio di fattibilità e di opportunità), fasi del lavoro (ovvero: un lavoro di concerto del corpo docente e di messa in opera), risorse a disposizione e strumenti (ovvero: team building del corpo docente) e metodologia (ovvero: la selezione esatta delle azioni del docente/dei docenti)*

L'attività teatrale favorisce la collaborazione tra molte discipline,⁴³ organizzare opportunamente l'attività consentirà sicuramente il buon esito del progetto in termini pratici, ma il lavoro concertato di più discipline favorirà anche un'acquisizione superiore, ovvero l'occasione di concepire il sapere come olistico, oppure, per dirla con Maria Montessori, *cosmico*.

Il principio dell'educazione cosmica non è una procedura standardizzata, ma un insieme di intuizioni volte a stimolare l'autonomia e l'interesse, il tutto subordinato all'applicazione di un metodo scientifico che prevede (come già esposto) l'osservazione come prima e ultima attività.

Con l'educazione cosmica Maria Montessori afferma che educare significa alimentare la curiosità degli allievi e delle allieve, orientandoli in un processo autonomo e libero di ricerca della verità.⁴⁴ L'attività teatrale consente di mettere in gioco il cosmo delle prassi e quello della cultura e, per definizione, è costituito e costitutivo di ricerca e mimesi della verità.

La programmazione è essenziale, concertare il *cosa* inserire e la sua fattibilità è certamente il compito più arduo del corpo docente, ma, allo stesso tempo, costituisce un'occasione eccellente di *team building* e di formazione personale; infatti, come scrive Maria D'Ambrosio: «progettare *Teatro Scuola Vedere Fare* significa di volta in volta individuare le soluzioni possibili, spingersi oltre i limiti che sembrerebbero posti dalle griglie normative e organizzative della Scuola, consapevoli che un *percorso completo di formazione per docenti e bambini* deve pur trovare *tempi e orari* adatti per essere una consistente *opportunità di crescita personale, culturale e professionale*».⁴⁵

Per far questo, è essenziale tenere bene in conto *i contenuti*, infatti, «la configurazione di un laboratorio teatrale si realizza a partire da alcuni elementi *il tempo* [...], *l'obiettivo* [...], *lo spazio* [...] e le *mutazioni*. La mutazione personale, dovuta ad un percorso educativo, oltre ad aggiungere toglie,

⁴³ Tra gli altri, di grande interesse è Stefano Oliva, *Didattica interdisciplinare e integrazione tra cultura umanistica e sapere scientifico. La piattaforma DISF Educational per le Scuole secondarie di secondo grado*, «QuaderniCIRD», XXIII (2022), pp. 25-39

⁴⁴ Cfr. Maria Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2018.

⁴⁵ Maria D'Ambrosio, *Teatro Scuola Vedere Fare. Spazi pratiche estetiche per una poetica pedagogica*, Liguori Editore, Napoli 2019, p. 73.

perché una mutazione comporta il lasciare una forma precedente per far emergere nuovi comportamenti cognitivi, comportamentali, affettivi». ⁴⁶

Tra gli obiettivi che si possono perseguire, uno davvero cogente è quello dell'educazione al gesto e al riconoscimento delle emozioni attraverso strumenti che attingano al quotidiano, molto vicine al mondo dei ragazzi e delle ragazze coinvolte: in questa sede bisognerà favorire l'interazione sociale attraverso il processo creativo, per aumentare le capacità di ascolto e di interazione del singolo con il gruppo classe.

2.7 Valutazione (ovvero: autovalutazione e osservazioni ex-post e il bilancio)

Gli aspetti da considerare sono molteplici (Valutazione del prodotto, Valutazione individuale per singola disciplina, Valutazione della condotta, Osservazioni sistematiche sulla partecipazione alle conversazioni, Capacità a leggere dando la corretta intonazione, Capacità di drammatizzazione gestuale e mimica, Capacità di rappresentazione grafico-pittorica, Capacità di rispetto delle regole di convivenza, Componenti emotive), ma la valutazione non si improvvisa, bensì va programmata in ogni sua parte: prendendo le mosse dagli obiettivi di apprendimento precedentemente formalizzati, bisognerà strutturare un piano di valutazione (possibilmente sul singolo allievo) che superi il sistema delle abilità per approdare a quello delle competenze. In questo percorso andrà inserito l'importantissima attività dell'*autovalutazione*:⁴⁷ ciascun allievo e ciascuna allieva avrà a disposizione una tabella (messa a punto dal consiglio di classe) dove registrerà i propri progressi e le proprie consapevolezze; tale attività potrà essere sviluppata nel luogo non luogo del confronto tra pari.⁴⁸

Questa tipologia di revisione costituisce un'alternativa alla tradizionale valutazione dell'apprendimento e propone un modello che la considera come un passo nel percorso di crescita: rendendosi reciprocamente consapevoli, le studentesse e gli studenti divengono modelli gli uni degli altri in un sistema di sviluppo virtuoso e auto-diretto.

⁴⁶ Fabrizio Cassanelli, Guido Castiglia, *Il teatro del fare. Il teatro come welfare educativo-una plausibile didattica della comicità. Appunti e idee per la formazione teatrale nella scuola*, Titivillus, Pisa 2012, p. 105.

⁴⁷ Si veda, per approfondire: Massimo Margottini, *Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XVII, 1 (2019), pp. 309-322.

⁴⁸ Cfr. Valentina Grion, Emilia Restiglian, *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*, Erikson, Trento 2020.

Didattica del teatro e Teatro didattico

L'insegnamento della storia del teatro al liceo

Diana Perego

Nel saggio riprenderò e ampliarò una mia riflessione sulla didattica del teatro nei licei, e specificatamente nel liceo classico dove insegno da oltre un ventennio.¹ In particolare mi focalizzerò su una delle tante contraddizioni presenti nella scuola superiore: l'insegnamento del teatro su due binari paralleli. Mentre di mattina, in orario curricolare, è insegnato il teatro inteso come letteratura teatrale nell'ambito delle discipline umanistiche quali italiano, latino e greco nel nostro caso; nel pomeriggio, in orario extracurricolare, è esperito il teatro in azione nel laboratorio teatrale, cui si aggiunge la visione serale di spettacoli. È consuetudine che letteratura teatrale e attività teatrale non dialoghino tra loro. Nella scuola italiana permane quella rigida distinzione tra testo e spettacolo che da anni i performance studies hanno evidenziato nel tentativo di superare questa visione testocentrica antispettacolare per recuperare la complessità del teatro.² Tenterò inoltre di suggerire alcune soluzioni facendo riferimento alle riletture critiche della *Poetica* di Aristotele.³

Dedico questo contributo ai miei colleghi di lettere del liceo classico-linguistico A. Manzoni di Lecco.

¹ Vd. Diana Perego, *La didattica del teatro al liceo*, «Episteme. Un laboratorio di saperi e delle pratiche educative», 10 (2019), pp. 139-154. Una bibliografia specifica sulla didattica del teatro al liceo, come è intesa nel saggio, non esiste a quanto mi risulta. Gli studi invece sul valore pedagogico del teatro e sull'importanza delle attività teatrali a scuola sono numerosi, vd. note 31-32. Nel saggio segnalerò in nota una bibliografia generale di riferimento, non esaustiva, per gli insegnanti delle superiori che volessero accostarsi alla storia del teatro.

² «C'è un pregiudizio che per secoli ha gravato come un macigno sulla cultura teatrale occidentale (e in parte vi grava ancora), condizionandone pesantemente i percorsi e gli esiti: si tratta del pregiudizio in base al quale il fatto teatrale è stato indebitamente ridotto alla sua sola componente letteraria, il testo drammatico, misconoscendone la costitutiva pluralità linguistico-espressiva e l'autonomia estetica», Marco De Marinis, *Visioni della scena. Teatro e scrittura*, Laterza, Roma-Bari 2011², p. 5.

³ Ringrazio il prof. Antonio Attisani per questo suggerimento di indagine. Sulle riletture della *Poetica* vd. Pierluigi Donini (a cura di), Aristotele, *Poetica*, Einaudi, Torino 2008; Antonio Attisani, *Così parlò Aristotele*, in Aa, *Note sul lavoro del teatro dopo Jerzy Grotowski*, Edizioni di Pagina, Bari 2009, pp. 95-106; Antonio Attisani, *Della mimesis, in forma di primo editoriale*, «Mimesis Journal» [Online], 1,1 (2012), consultato il 11 luglio 2022; Antonio Attisani, *Poetica*

Indicazioni Nazionali e Indicazioni Strategiche

Fatta salva l'autonomia dell'insegnamento, a oggi sono in vigore le Indicazioni Nazionali del 2010.⁴ Consideriamo le Indicazioni specifiche del liceo, nelle quali nell'ambito dell'italiano troviamo sorprendentemente due soli riferimenti al teatro. Il primo è all'interno della programmazione del primo biennio. Di seguito il testo.

Nel corso del primo biennio lo studente incontra opere e autori significativi della classicità, da leggere in traduzione, al fine di individuare i caratteri principali della tradizione letteraria e culturale, con particolare attenzione a opere fondative per la civiltà occidentale e radicatesi magari in modo inconsapevole – nell'immaginario collettivo, così come è andato assestandosi nel corso dei secoli (i poemi omerici, la tragedia attica del v secolo, l'*Eneide*, qualche altro testo di primari autori greci e latini, specie nei Licei privi di discipline classiche, la *Bibbia*).

Stupisce che in ambito teatrale sia citata solo la tragedia attica del v secolo come una delle «opere fondative per la civiltà occidentale». Riconosciuta l'universalità della tragedia greca – si pensi a *Edipo re* di Sofocle – e rimanendo nell'ambito della letteratura greca, non si capisce perché non sia menzionata anche la commedia di Aristofane, altrettanto importante e di solito molto amata dagli studenti. E la commedia latina di Plauto e Terenzio? Anch'essa potrebbe essere letta in traduzione nel biennio – cosa che nei fatti talvolta avviene – eppure non è citata come opera 'significativa della classicità'.

d'ora in poi, «Mimesis Journal» [Online], 7,2 (2018), consultato il 11 luglio 2022; Gregory L. Scott, *Aristotle on Dramatic Musical Composition - The Real Role of Literature, Catharsis, Music and Dance in the Poetics*, ExistencePS Press, New York 20182. Attisani auspica che le nuove prospettive di Bonini e Scott sulla *Poetica* di Aristotele siano integrate e sviluppate «in un discorso multidisciplinare e non limitato all'ambito accademico» (Antonio Attisani, *Poetica d'ora in poi*, «Mimesis Journal» [Online], 7,2 (2018), consultato il 11 luglio 2022); come l'ambito scolastico cui si riferisce questo saggio.

⁴ Dall'anno scolastico 2010/11 sono attuativi i nuovi ordinamenti dell'istruzione secondaria di secondo grado che prevedono alcune modifiche ai programmi d'insegnamento. Faccio riferimento precisamente alle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento reperibili in rete. Le successive citazioni in paragrafo rientrano non hanno rimando in nota in quanto sono tutte da intendersi tratte da questa fonte.*

e di solito molto amata dagli studenti. E la commedia latina di Plauto e Terenzio? Anch'essa potrebbe essere letta in traduzione nel biennio – cosa che nei fatti talvolta avviene – eppure non è citata come opera 'significativa della classicità'.

Troviamo poi un riferimento alla storia del teatro nelle Indicazioni del secondo biennio.

È dentro questo quadro, di descrizione e di analisi dei processi culturali - cui concorrerà lo studio della storia, della filosofia, della storia dell'arte, delle discipline scientifiche – che troveranno necessaria collocazione, oltre a Dante (la cui *Commedia* sarà letta nel corso degli ultimi tre anni, nella misura di almeno 25 canti complessivi), la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione della poesia narrativa cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri).

Vale la pena soffermarsi. Sono qui citati Goldoni e Alfieri, riconosciuti come snodi fondamentali nell'«affermazione della tradizione teatrale». Sull'importanza nella storia del teatro comico del primo autore e del teatro tragico del secondo non si discute, ma che la tradizione teatrale italiana si affermi a partire dalle loro opere è alquanto discutibile. I due autori settecenteschi inoltre sono insegnati nel corso del quarto anno, dopo che gli alunni in terza hanno studiato, o dovrebbero avere studiato almeno per cenni, la produzione teatrale rinascimentale.⁵ Mi limito qui a citare la *Favola di Orfeo* di Poliziano, il primo esempio italiano di teatro profano legato al contesto festivo di corte,⁶ la *Mandragola* di Machiavelli, qui ricordato solo come autore del *Principe*.⁷ Eppure la commedia spesso è assegnata come lettura integrale agli alunni che generalmente la apprezzano.⁸ Ricordiamo inoltre che lo stesso Ariosto, menzionato solo come autore dell'*Orlando furioso*, scrisse anche la *Cassaria*, la prima commedia

⁵ Mi limito qui a segnalare e. g. il volume di Sara Mamone, *Il teatro nella Firenze medicea. Problemi di storia dello spettacolo*, Cuepress, Imola 2018.

⁶ Cfr. Angela Maria Andrisano, Paolo Fabbri, *La favola di Orfeo. Letteratura, immagine, performance*, UnifePress, Ferrara 2009.

⁷ Cfr. Gennaro Barbarisi, Anna Maria Cabrini (a cura di), *Il teatro di Machiavelli*, Cisalpino, Milano 2005.

⁸ Al liceo classico è inoltre auspicabile evidenziare il legame profondo tra Machiavelli e il teatro classico. Come è noto, Machiavelli rielaborò le *Nuvole* di Aristofane, tradusse in volgare l'*Andria* di Terenzio e scrisse la perduta commedia *Le maschere*. La *Clizia* stessa è rifacimento della *Casina* di Plauto.

moderna in volgare. Vale la pena ricordare anche l'*Aminta* di Tasso, le cui repliche in tutta la penisola decretarono la fortuna della favola pastorale nel teatro di età rinascimentale.⁹ Si aggiunga infine la Commedia dell'Arte; argomento che permette collegamenti interdisciplinari con la *palliata* latina.¹⁰

Nelle Indicazioni relative al quinto anno il genere teatrale è del tutto assente benché siano citati Verga, D'Annunzio e Pirandello come momenti non eludibili del costituirsi della «tradizione del Novecento». Mentre è comprensibile che Verga non sia menzionato anche come autore teatrale¹¹ – sebbene *Cavalleria Rusticana* sia esempio significativo di un'opera che attraversa i generi: dalla novella di *Vita dei Campi*, al dramma teatrale recitato da Eleonora Duse al suo debutto torinese del 1883, al melodramma di Mascagni – è strano che non sia citato il teatro di D'Annunzio¹² e ancor più quello di Pirandello.¹³ Il teatro pirandelliano è evidentemente «momento non eludibile del costituirsi della tradizione del Novecento». Si pensi alla fase di passaggio dal 'teatro del grande attore' dell'800 al 'teatro di regia' del '900. *Sei personaggi in cerca d'autore* – per citare un 'classico' – è un dramma con cui i nostri alunni spesso si confrontano in modo proficuo.

Riassumendo, le Indicazioni Nazionali relative all'insegnamento di italiano segnalano in ambito teatrale: la tragedia attica del v secolo nel primo biennio e Goldoni e Alfieri nel secondo biennio. Questo è tutto. È evidente una scarsa sensibilità nei confronti della storia del teatro.

Consideriamo ora *breviter* le Indicazioni relative a latino e greco. Nell'insegnamento del latino del secondo biennio sono menzionati Plauto e Terenzio.

L'attenzione dello studente si sofferma sui testi più significativi della latinità, dalle origini all'età augustea, attraverso gli autori e i generi più rilevanti: l'epica arcaica; il teatro (Plauto e Terenzio); la satira; Catullo e i neoterici; Cesare; Sallustio; Cicerone; Lucrezio; Virgilio; Orazio; Ovidio; l'elegia; Livio.

⁹ Cfr. Nicola F. Cimmino, *La favola pastorale*, Nardini, Firenze 1980.

¹⁰ Cfr. Siro Ferrone, *La Commedia dell'Arte. Attrici e attori italiani in Europa (XVI-XVIII secolo)*, Einaudi, Torino 2014.

¹¹ Segnalo la recente ristampa di Siro Ferrone, *Il teatro di Verga*, CUE press, Imola 2019.

¹² Alcune tragedie dannunziane si prestano a percorsi di letteratura comparata con il teatro antico; si pensi alle tragedie *Antigone* e *Fedra* che possono essere messe a confronto con la tragedia sofoclea e quella euripidea, tanto più al liceo classico.

¹³ Cfr. Paolo Puppa, *La parola alta. Sul teatro di Pirandello e D'Annunzio*, Cuepress, Imola 2015.

Notiamo l'utilizzo della parola testi; Plauto e Terenzio sono indicati come autori di testi teatrali e non di commedie. La dimensione performativa è assente; è questo un elemento significativo, su cui torneremo.

Nelle Indicazioni di latino del quinto anno è del tutto assente il genere teatrale, sebbene sia menzionato Seneca che potrebbe/dovrebbe essere insegnato anche come autore tragico¹⁴ tanto più che nelle Indicazioni si dice che «lo studio della letteratura latina può essere proficuamente affrontato anche per generi letterari, con particolare attenzione alla continuità/discontinuità rispetto alla tradizione greca». La lettura comparata di una tragedia greca e della sua riscrittura senecana potrebbe essere occasione di studio interdisciplinare. Si pensi a *Edipo re* di Sofocle e *Oedipus* di Seneca; per esperienza tale approccio comparativo delle opere letterarie piace molto agli studenti.¹⁵

Relativamente all'insegnamento di greco troviamo riferimenti al teatro più numerosi. Nella parte che si riferisce al secondo biennio si dice:

Lo studente conosce le linee generali della storia della letteratura greca dalle origini all'età classica, attraverso gli autori e i generi più significativi (le origini; l'epica: Omero, Esiodo; l'elegia: Tirteo; il giambico: Archiloco; la lirica arcaica monodica e corale; la tragedia: Eschilo, Sofocle, Euripide; la commedia antica: Aristofane; la storiografia: Erodoto, Tucide, Senofonte; l'oratoria: Lisia, Demostene).

Sono parimenti citate la tragedia e la commedia, anche qui ricondotte a generi letterari. Lo stesso accade nelle Indicazioni del quinto anno in cui sono menzionate la commedia nuova di Menandro e la traduzione di una tragedia o un'antologia di tragedie.

Lo studente conosce le linee generali della storia della letteratura greca dall'età classica (per la parte restante, sostanzialmente il iv sec. a.C.) all'età imperiale, presentando gli autori e i generi più significativi (filosofia ed educazione: Platone, Isocrate; Aristotele; la Commedia Nuova e Menandro; la poesia ellenistica; Polibio; Plutarco; la Seconda Sofistica; il romanzo; il Nuovo Testamento). La lettura in lingua originale degli autori si indirizzerà su un testo o una antologia di testi filosofici (Platone, Aristotele, Epicuro, gli Stoici) e su una tragedia integrale (integrando con parti lette in traduzione quanto non letto in lingua

¹⁴ Segnalo il volume di Giancarlo Mazzoli, *Il chaos e le sue architetture. Trenta studi su Seneca tragico* (Palumbo, Palermo 2016) che ha il merito di individuare nella produzione di Seneca tragediografo un sistema organico complementare alla sua produzione filosofica.

¹⁵ Segnalo la collana di volumi *Variazioni sul mito* edita da Marsilio; a proposito di Edipo, vd. Guido Avezù (a cura di), *Edipo. Variazioni sul mito*, Marsilio, Venezia 2008.

originale) oppure su una antologia di una o più tragedie di età classica (Eschilo, Sofocle, Euripide).

In sintesi un alunno del liceo classico, stando alle Indicazioni, nel corso del suo percorso dovrebbe studiare: Goldoni e Alfieri (in italiano), Plauto e Terenzio (in latino), Eschilo, Sofocle, Euripide, Aristofane e Menandro (in greco). Mentre gli snodi fondamentali del teatro greco e latino sono contemplati, sebbene testocentrici, stupisce il disinteresse per la storia del teatro italiano. Ho inoltre appurato che sono del tutto assenti riferimenti al teatro nelle Indicazioni di inglese e in quelle di storia dell'arte. Ne derivano delle mancanze: l'edificio teatrale per esempio resta un argomento poco o per nulla studiato,¹⁶ come vedremo. Si pone inoltre la questione, su cui torneremo, della didattica del teatro assimilato spesso unicamente alla letteratura teatrale.

Superando una certa avversione maturata in tanti anni di insegnamento verso i testi ministeriali, ho reperito e letto con attenzione le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali (a.a. 2016-2017)*.¹⁷ Condivido qui alcune riflessioni. Notiamo *in primis* che le Indicazioni si riferiscono specificatamente alle «attività teatrali»; questo rimando alla prassi è un elemento da tenere in considerazione. Il testo si articola in due parti. La prima contiene le *Indicazioni teoriche per la promozione delle attività teatrali* e nel primo paragrafo è menzionata la legge del 13 luglio 2015, n. 107, la cosiddetta Buona Scuola. Pongo l'attenzione sul comma 181 che presenta un riferimento interessante all':

acquisizione di conoscenze e nel contestuale esercizio di pratiche connesse alle forme artistiche, musicali, coreutiche e teatrali, mediante: il potenziamento della formazione nel settore delle arti nel curricolo delle scuole di ogni ordine e grado, compresa la prima infanzia, nonché la realizzazione di un sistema formativo della professionalità degli educatori e dei docenti in possesso di specifiche abilitazioni e di specifiche competenze artistico-musicali e didattico-metodologiche.

Il testo tocca due punti cruciali per la nostra riflessione. *In primis* l'unione auspicabile di conoscenze teoriche e pratiche nell'ambito del teatro;

¹⁶ A questo proposito segnalo come utile strumento didattico il volume di Stefano Mazzoni, *Atlante iconografico. Spazi e forme dello spettacolo in occidente dal mondo antico a Wagner*, Titivillus, Corazzano (PI) 2003. Il testo include immagini dei teatri dalla civiltà greca al Novecento con utili didascalie.

¹⁷ Il testo integrale è reperibile on line <<https://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>> (ultima consultazione 30/05/2022).

secondariamente le competenze specifiche di educatori e docenti. Lo stesso connubio teoria-prassi è menzionato nel secondo paragrafo in cui si dice che le attività teatrali devono operare «in relazione a un comune corpus teorico pedagogico e didattico». Ossia la pratica teatrale scolastica deve essere in accordo con l'attività didattica e pedagogica. Chi non ha esperienza diretta del mondo della scuola potrebbe pensare che ovviamente sia così, ma nei fatti purtroppo non lo è e il teatro in azione, esperito dagli alunni nei laboratori teatrali o nella visione di spettacoli teatrali, non dialoga con la didattica del teatro, né con la pedagogia 'tradizionale'. Eppure anche nel terzo paragrafo torna questo aspetto quando si auspica una pedagogia che «va oltre il corpus teorico accademico, non certo contrapponendosi ad esso bensì integrandolo alla luce della prassi» e ancora «un sapere costruito nell'interrelazione teoria/prassi/teoria che può rendere la scuola un luogo privilegiato della Ricerca-Azione». Insomma le Indicazioni auspicano una sinergia tra teoria del teatro e prassi teatrale. Ma a quale teoria si fa riferimento? alla storia del teatro? alla drammaturgia? allo studio dei testi teatrali? non è chiaro; sebbene fondamentale, questo aspetto non è esplicitato.

E veniamo alla seconda parte del testo, *Le indicazioni operative per la gestione delle attività teatrali*, che diventano a tutti gli effetti parte integrante dell'offerta formativa della scuola e non sono più confinate tra le offerte extracurricolari. Questo sulla base del «valore didattico, pedagogico ed educativo [del teatro] che consiste e contribuisce a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico». Anche in questo caso vale la pena soffermarsi: il valore didattico del teatro è messo al primo posto e anche la sua conoscenza teorica è riassunta nei primi termini dei binomi seguenti: intelletto, ragione, pensiero logico. Resta irrisolta la questione su chi debba trattare questi aspetti: i docenti oppure gli specialisti individuati *ad hoc*? Non è chiaro. Anche se più avanti nel testo a proposito degli spettacoli indicati genericamente come 'artistici' si dice che «ovviamente spetta ai docenti operare la scelta di come e quando educare all'arte o con l'arte». Premesso che nulla è ovvio a questo proposito, faccio notare che il ruolo del docente è genericamente riferito all'arte e sembra implicitamente finalizzato alla fruizione e alla creazione di spettacoli e non all'insegnamento di una disciplina, la storia del teatro, che ha in sé il suo valore culturale. È questo un elemento da sottolineare.

La didattica della letteratura teatrale

Prima di affrontare questo argomento, è utile aprire una breve parentesi sulle riletture critiche della *Poetica* di Aristotele, testo fondamentale della nostra cultura artistica e teatrale come ripetiamo meccanicamente.¹⁸ La rilettura di Gregory Scott segna un sostanziale ripensamento della definizione stessa di *poiesis*, di cui dobbiamo tenere conto anche in ambito scolastico.¹⁹ Secondo Scott essa non si deve intendere come 'linguaggio con metrica', bensì come 'musica e versi', quindi performance, comprendente anche la danza.²⁰ È questa «una interpretazione che nessuno dei più noti commentatori del testo aveva mai proposto».²¹ La *Poetikè* di Aristotele non si riferisce quindi alla letteratura (teatrale)²² bensì all'arte scenica e dovrebbe quindi essere tradotta come *Drammatica*.²³ In questa accezione performativa dovrebbero essere intese in generale la storia del teatro e la didattica del teatro a partire dalla scuola dove gli studenti si imbattono per la prima volta in modo consapevole in questa disciplina. Anche in ambito universitario permane la netta distinzione tra letteratura teatrale italiana (L-FIL-LET/10) o classica (L-FIL-LET/05) e storia del teatro e dello spettacolo (L-ART/05); tanto che le discipline, pur essendo complementari, afferiscono a dipartimenti diversi e talvolta anche a facoltà differenti.²⁴ Nella scuola superiore manca addirittura la consapevolezza della questione e in una indefinita 'didattica del teatro' rientrano argomenti

¹⁸ Cfr. Antonio Attisani, *Così parlò Aristotele*, in Aa, *Note sul lavoro del teatro dopo Jerzy Grotowski*, Pagina, Bari 2009, p. 96.

¹⁹ Gregory L. Scott, *Aristotle on Dramatic Musical Composition - The Real Role of Literature, Catharsis, Music and Dance in the Poetics*, ExistencePS Press, New York 2018².

²⁰ Cfr. Antonio Attisani, *Poetica d'ora in poi*, «Mimesis Journal», 7, 2 (2018); Gregory L. Scott, *Aristotle on Dramatic Musical Composition - The Real Role of Literature, Catharsis, Music and Dance in the Poetics*, ExistencePS Press, New York 2018², vol. 1, pp. 7-11, 135-237.

²¹ Antonio Attisani, *Poetica d'ora in poi* cit.

²² Gregory L. SCOTT, *Aristotle on Dramatic Musical Composition ... cit.*, pp. 239-290.

²³ Antonio Attisani, *Poetica d'ora in poi* cit.; Gregory L. Scott, *Aristotle on Dramatic Musical Composition ... cit.*, pp. 205-230.

²⁴ Il rapporto tra letteratura teatrale e storia del teatro in ambito accademico non è sempre 'pacifico' e spesso le due discipline corrono su binari paralleli; mentre gli studiosi di letteratura teatrale spesso non tengono debitamente conto della natura drammatica del testo teatrale, destinato alla messa in scena; d'altro lato gli studiosi di teatro talvolta non si confrontano direttamente con il testo teatrale, che pur resta una tra le fonti da indagare accanto allo spazio, il pubblico, gli attori, la committenza. Sul rapporto tra letteratura e teatro mi limito qui a segnalare i saggi di Siro Ferrone, *Scrivere per lo spettacolo*, «Drammaturgia», 1 (1994), pp. 7-22 e di Marzia Pieri, *Teatro e letteratura*, in Luigi Allegri (a cura di), *Il teatro e le arti. Un confronto fra linguaggi*, Carocci, Roma 2017, pp. 15-42

diversi; ma possiamo dire che in generale lo studio della ‘drammatica’ sia ridotto alla letteratura teatrale secondo quella mentalità testocentrica cui abbiamo accennato in apertura. Ma il problema è a monte, ossia la competenza dei docenti di letteratura italiana, latina e greca cui è demandato l’insegnamento della storia del teatro come abbiamo visto nelle Indicazioni Nazionali. Spesso i docenti laureati in lettere moderne o classiche non hanno specifiche competenze in questo ambito né si possono pretendere. La storia del teatro, così come la storia della musica e la storia della danza, dovrebbero essere vere e proprie discipline insegnate al liceo da docenti specializzati. La questione è spinosa ed esula da queste pagine; mi limito a riferire che da anni la CUT (Consulta Universitaria Teatro) solleva questa problematica.²⁵ I professori liceali quindi risolvono spesso la complessità della disciplina in poche nozioni di letteratura teatrale riducendo il teatro a testo letterario; non supportati nemmeno dai manuali in adozione.²⁶ Sono auspicabili almeno schede sintetiche che inquadrino la storia del teatro nelle diverse epoche così che gli studenti siano in grado di contestualizzare la letteratura teatrale in riferimento alla tipologia di spazio, di pubblico, di committenza, all’occasione, al gusto ecc.

Ma vediamo da vicino cosa succede in classe.²⁷ L’insegnamento del genere teatrale avviene nel primo biennio, solitamente nella classe seconda liceo. Nell’ambito della multiforme, o meglio proteiforme, disciplina di italiano di quell’anno che prevede: grammatica, *Promessi Sposi*, scrittura, letteratura delle origini, genere poetico, trova spazio – poco – anche la didattica del genere teatrale. Nella difficoltà di gestire insegnamenti così diversi in quattro ore settimanali, cui si aggiungono interrogazioni, compiti in classe, prove comuni, prove Invalsi, uscite, progetti ecc., il tempo dedicato al teatro è davvero ridotto e inoltre spesso coincide con un periodo di forte stress, ossia la seconda metà del secondo quadrimestre. Inoltre l’insegnamento del genere poetico è spesso ritenuto più importante di quello teatrale, poiché finalizzato all’acquisizione delle competenze e delle abilità richieste nella prima prova dell’esame di stato, l’analisi e interpretazione di un testo letterario italiano (tipologia A).²⁸ Preoccupati di insegnare

²⁵ <https://www.consultauniversitariateatro.it/>.

²⁶ Per chi volesse approcciarsi alla disciplina rimando al volume Claudio Bernardi, Carlo Susa (a cura di), *Storia essenziale del teatro* (2005), Milano, Vita e Pensiero 2015³.

²⁷ Cfr. Diana Perego, *La didattica del teatro al liceo*, «Episteme. Un laboratorio di saperi e delle pratiche educative», 10 (2019), pp. 142-143.

²⁸ Non mi risulta che ad oggi sia mai stato proposta nella prima prova dell’esame di stato l’analisi di un testo teatrale; mi auguro di sbagliarmi, ma se così non fosse sarebbe un’ulterio-

la maggior quantità possibile di figure retoriche, di analizzare poesie di epoche e contenuti diversi, di esercitare gli alunni nella parafrasi e nella comprensione del significato – compiti sempre più ardui – la letteratura teatrale è ridotta ai minimi termini. Spesso ci si limita a proporre brani, tratti da famose opere teatrali (sempre le stesse), presenti in modo ridotto nelle antologie.²⁹ Data la ristrettezza dei tempi e la formazione testocentrica della maggioranza degli insegnanti, vengono così tralasciati proprio gli elementi caratterizzanti il dramma, ossia quelli legati alla messinscena quali: recitazione, regia, scenografia, costumi, musica. Per non parlare dello spazio teatrale, *vexata quaestio* cui ho già accennato: oggetto di studio in storia dell'arte? In letteratura? Non è dato saperlo. In ogni caso capita che gli studenti non conoscano le caratteristiche dell'edificio teatrale, sia esso quello greco di Siracusa o la Scala di Milano, tranne il caso in cui ne abbiano avuto esperienza diretta. Insomma il testo drammatico, inteso etimologicamente come testo finalizzato all'azione scenica, si riduce al liceo a una pagina scritta come un'altra. Mentre atti, scene, battute, didascalie sono accennati *breviter*, attori, pubblico, spazio teatrale, cui si aggiungano musica e danza, spesso non vengono trattati.

Questi sono i fatti. Cosa proporre in alternativa? La risposta non è semplice, ma partiamo da un dato: in quasi tutti i licei è presente un Laboratorio teatrale che coinvolge con entusiasmo alunni di diverse classi.

Il laboratorio teatrale

Anche a questo proposito partiamo dalle Indicazioni Strategiche; nel terzo paragrafo della seconda parte si dice:

L'attività artistica nelle scuole ha bisogno di spazi dedicati. Un ambiente idoneo infatti favorisce l'attività [...] dal punto di vista dell'apprendimento, poiché il laboratorio è un ambiente destrutturato. Rispetto all'aula canonica, non c'è un sapere da apprendere ma un sapere da produrre.

Non nascondo le mie perplessità. *In primis* l'antitesi tra spazio 'strutturato' della classe e 'destrutturato' del laboratorio è opinabile; come in

re prova di come la letteratura teatrale e più in generale la storia del teatro siano considerati saperi secondari.

²⁹ Si tratta per lo più di testi teatrali di Goldoni, Pirandello, Molière, Shakespeare. Spesso è proposta anche la lettura domestica integrale di brevi drammi come *La locandiera* di Goldoni. Apprezzabili gli esperimenti di letture recitate intraprese da alcuni colleghi, ivi comprese le commedie latine in traduzione.

aula infatti si possano fare anche attività laboratoriali; così nel laboratorio teatrale ci sono necessariamente momenti di lezioni strutturate, per lo meno nella fase iniziale. Ma soprattutto è discutibile la dicotomia tra sapere da apprendere in aula e sapere da produrre in laboratorio; come in aula si produce anche – il tema è un esempio banale di produzione – così nel laboratorio si apprende anche. Criticabile è quindi la distinzione tra apprendimento teorico in aula e produzione pratica nel laboratorio, sulla quale è bene soffermarsi, non per acribia verso il testo ministeriale, quanto per il senso sotteso. Questa indicazione presuppone infatti in merito alla didattica del teatro, cui si riferisce, un doppio binario: un insegnamento «da apprendere» nell'ambiente strutturato dell'aula, ossia la letteratura teatrale ai minimi termini come abbiamo visto, e un insegnamento «da produrre» nel laboratorio, ossia il teatro in azione. È così non solo legittimata ma auspicata la didattica 'bipolare' del teatro nella scuola. La distinzione tra teoria e prassi, scongiurata prima nel testo come abbiamo visto, ora è evidente; a discapito della prima e a favore della seconda; come se fare teatro sia prioritario a studiare teatro. Cosa che nei fatti accade nel mondo della scuola.

In quasi tutti i licei è presente un Laboratorio teatrale il cui esito è solitamente l'allestimento di uno spettacolo a chiusura dell'anno scolastico cui partecipano studenti, genitori e insegnanti entusiasti.³⁰

L'importanza dell'attività teatrale scolastica è riconosciuta e oggetto di numerosi studi pedagogici.³¹ Anche la bibliografia specifica sui laboratori teatrali è corposa, come ho avuto modo di verificare.³² In generale gli

³⁰ Sugli spettacoli tratti dal teatro greco e latino allestiti nella scuola secondaria di secondo grado rimando allo studio specifico di Onelia Bardelli, *Dossier laboratori di teatro classico negli istituti di istruzione superiore in Italia (anni 2005-2017)*, EDUCatt, Milano 2018.

³¹ Mi limito qui a citare alcuni testi, punti di riferimento di questo mio studio: Gaetano Oliva, *Il teatro nella scuola - Aspetti educativi e didattici*, LED, Milano 1999; Rosa Di Rago, *Il teatro della Scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, FrancoAngeli, Milano 2001; Riccardo Massa, *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2001; Rosa Di Rago, Roberta Carpani (a cura di), *Il giullare nel curricolo. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, FrancoAngeli, Milano 2006; Claudio Bernardi, Maddalena Colombo (a cura di), *Per-formazione. teatro e arti performative nella scuola e nella formazione della persona*, «Comunicazioni sociali», xxiii, 2 (2011); Maria Buccolo, Silvia Mongili, Elisabetta Tonon, *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2012; Maria D'Ambrosio, *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per il teatro-scuola*, PensaMultimedia, Lecce-Brescia 2015; Francesca Antonacci, Monica Guerra, Emanuela Mancino (a cura di), *Dietro le quinte. Pratica e teorie tra educazione e teatro*, FrancoAngeli, Milano 2016; Laura Martucci, *Educare teatrando: aspetti educativi e didattici del far teatro a scuola*, «Costellazioni di pensieri», 5 (2017), 5, pp. 7-26.

³² Mi limito qui a indicare: Massimo Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni*

studiosi di pedagogia insistono, a ragione, sul valore formativo del teatro in azione a scuola. È bene però evidenziare altri aspetti altrettanto importanti, a mio parere. *In primis* il valore culturale, spesso taciuto. Banalmente gli studenti coinvolti nella rappresentazione per esempio di *Antigone* di Sofocle avranno una conoscenza più profonda del testo inteso anche come dramma. Impareranno aspetti performativi quali entrate/uscite di scena, gestualità, prossemica, registro espressivo e soprattutto indagheranno il senso dell'opera per tradurlo nella messinscena. Non è una cosa da poco. I partecipanti del Laboratorio teatrale conosceranno in modo profondo *Antigone* magari senza avere acquisito in classe conoscenze adeguate sul genere teatrale, come abbiamo visto. Ma non si può certo delegare a un Laboratorio a partecipazione volontaria, si badi, l'insegnamento della storia del teatro. Lo stesso vale per la visione di spettacoli teatrali spesso organizzata nelle scuole secondarie.

La visione di spettacoli teatrali

Ancora una volta partiamo dalle Indicazioni strategiche.

Le attività teatrali devono essere inserite nell'offerta formativa e nel piano didattico disciplinare [...] l'inserimento ha due macro obiettivi ossia educare gli studenti a essere sia fruitori e sia produttori (autori, attori, registi ecc.) di spettacoli; ovviamente, spetta ai docenti operare per la scelta di come e quando educare all'arte o con l'arte.

Superiamo la retorica ministeriale e cogliamo due aspetti. Nel testo si dice che le attività teatrali educano gli studenti a diventare fruitori e produttori consapevoli di spettacoli. Mentre la produzione di uno spettacolo è fine ultimo ed esclusivo dei laboratori teatrali, sulla fruizione degli spettacoli il discorso è più complesso. Alla visione consapevole di uno spettacolo teatrale concorrono infatti molteplici fattori, non solo la prassi teatrale che senza dubbio ha un ruolo rilevante. Anche l'insegnamento della storia

deweyane, in Nando Filograsso, Roberto Travaglini, *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 86-97; Amalia Gisotti Giorgino, *Il teatro laboratorio nella scuola*, Carocci, Roma 2004; Monica Guerra, Rita Militello, *Tra scuola e teatro. Per una didattica dei laboratori teatrali a scuola*, FrancoAngeli, Milano 2011; Enrico Maria Salati, *Per una didattica della teatralità: nel laboratorio*, in Enrico Mauro Salati, Cristiano Zappa (a cura di), *Pedagogia della maschera: Educazione alla Teatralità nella scuola*, Editore XY, Arona (Novara) 2011, pp. 192-195; Alessandra Nardon, *Laboratorio teatro. Proposte per fare teatro a scuola*, Dino Arduino Editore, Roma 2013; Maria D'Ambrosio, *Premessa (pedagogica) all'esperienza nel teatro-laboratorio*, in Maria D'Ambrosio (a cura di), *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce-Brescia, 2015, pp. 29-40.

del teatro e della letteratura teatrale formano uno studente-spettatore più consapevole. Lo studente-attore dell'*Antigone*, per tornare all'esempio di prima, nel laboratorio farà esperienza diretta dell'aspetto drammaturgico dell'opera e magari, guidato dal regista, indagherà il significato profondo della tragedia. Se in classe il docente lo introdurrà anche al teatro greco (contesto geo-storico, culturale, cultuale, luogo, autori ecc.) e magari gli farà leggere il testo in traduzione o in lingua, nel momento in cui l'alunno vedrà a teatro *Antigone* saprà apprezzare maggiormente lo spettacolo. Il secondo aspetto degno di nota è il riferimento al ruolo del docente, cui «spetta operare per la scelta di come e quando educare all'arte o con l'arte». Mi sembra di cogliere un ruolo secondario del docente rispetto alle attività teatrali che perseguono i due macro-obiettivi. Anche in questo caso la prassi sembra essere prioritaria alla teoria; ma come sono possibili fruizione e produzione consapevoli di uno spettacolo senza la conoscenza della storia del teatro? Tornano i due binari paralleli.

Un altro passaggio delle Indicazioni è significativo:

Gli insegnanti dispongono di un'ampia scelta e possono individuare gli spettacoli che ritengono più adatti al loro piano di lavoro [...] La fruizione deve potere essere accompagnata, laddove possibile, dall'incontro e dal confronto con esperti, per potenziare nei ragazzi le capacità di osservazione e di decodifica dello spettacolo. Sarà il docente a decidere se e quali esperti far incontrare con i ragazzi. La fruizione ha un 'prima' e un 'dopo' che gli insegnanti devono saper valorizzare per potere tradurre l'esperienza artistica in esperienza educativa.

Il testo si riferisce specificatamente al ruolo dei docenti nell'individuazione degli spettacoli «più adatti al loro piano di lavoro» e nell'organizzazione della proposta «accompagnata dall'incontro e dal confronto con esperti». Si auspica che la visione dello spettacolo a teatro sia anticipata da una conferenza con un esperto – pare implicita l'incompetenza dei docenti a questo compito – che prepari i ragazzi. In questo modo l'iniziativa si articola in tre momenti: incontro preliminare con un esperto, visione dello spettacolo, discussione successiva in classe.

Questo nelle Indicazioni strategiche e nei fatti? Quasi tutti i licei propongono agli studenti la visione di spettacoli pomeridiani o serali. Si tratta di un'attività a partecipazione volontaria organizzata da alcuni docenti in orario extrascolastico. Spesso lo spettacolo è introdotto in un breve incontro pomeridiano tenuto solitamente da un professore della scuola.³³

³³ Capita anche che esperti incaricati dal teatro tengano lezioni gratuite introduttive a scuola.

Ricordiamo infatti che il primo impedimento al coinvolgimento di esperti, suggerito nelle Indicazioni, è il costo. L'esborso di denaro comporta delle complicazioni nel mondo della scuola, *in primis* burocratiche e di tempistiche. Il coinvolgimento invece dei docenti è gratuito e immediato.

I vantaggi di questa modalità di fruizione degli spettacoli sono: la motivazione degli studenti, la socializzazione tra alunni di classi diverse, la possibilità di vedere spettacoli differenti. Il limite è l'assenza di un momento di riflessione post spettacolo, spesso risolto in poche battute all'uscita del teatro o sul pullman.

È consuetudine anche che un docente organizzi per la propria classe la visione di uno spettacolo specifico. In tal caso i vantaggi sono: la coerenza tra lo spettacolo e la programmazione dell'insegnamento, la preparazione in classe che può essere più estesa ed esaustiva rispetto ad un incontro ad hoc, la riflessione in classe post spettacolo in cui gli alunni possono esprimere il loro parere e confrontarsi. I limiti di questa modalità sono la partecipazione obbligatoria degli studenti e la socializzazione limitata al gruppo classe.

Per esperienza posso dire che in entrambi i casi gli studenti mostrano in generale interesse per il teatro; è questo l'elemento attorno al quale costruire la didattica; una didattica che coniughi conoscenza e pratica e superi il paradosso aristotelico.

Possibili soluzioni

Aristotele nel VI capitolo della *Poetica* scrive che «la potenza della tragedia si esplica anche senza rappresentazione e senza attori» (ἡ γὰρ τῆς τραγωδίας δύναμις καὶ ἄνευ ἀγῶνος καὶ ὑποκριτῶν ἔστιν).³⁴ Sappiamo che in generale l'opera dello Stagirita fu riletta nel Rinascimento in modo rigidamente normativo;³⁵ e sulla base di questo passo ne derivò una visione distorta della tragedia e del fatto teatrale in generale che fu «indebitamente ridotto alla sua sola componente letteraria, il testo drammatico, misconoscendone la costitutiva pluralità linguistica-espressiva e l'autonomia estetica».³⁶

³⁴ Arist. *Poet.* 1450b 18-19, traduzione di Pierluigi Donini cit. Per un approfondimento della questione rimando a Pier Luigi Donini, *Introduzione* in Aristotele, *Poetica* cit., pp. cxxi-cxxxiv. La dichiarazione che la tragedia può compiere la propria funzione e ottenere il suo scopo anche senza la rappresentazione è ripetuta in Aristotele (*Poet.* 1450b 18; 1453b 4-7; 1462a 11-14, 19).

³⁵ Cfr. David A. Lines, Eugenio Refini (a cura di), *Aristotele fatto volgare. Tradizione aristotelica e cultura volgare nel Rinascimento*, Edizioni ETS, Pisa 2014.

³⁶ Marco De Marinis, *Visioni della scena. Teatro e scrittura*, Editori Laterza, Roma-Bari 2011², p. 5.

Si affermò così nel tempo una ideologia testocentrica e antispettacolare, cui abbiamo spesso fatto riferimento nel testo. In realtà tornando al testo aristotelico emerge che la questione è più complessa; poiché esula da questa indagine mi limito a poche osservazioni essenziali.³⁷ In primis la *opsis*, ossia la dimensione spettacolare della tragedia,³⁸ è per Aristotele uno dei sei elementi costitutivi della tragedia insieme a racconto (μῦθος), caratteri (ἦθη), linguaggio (λέξις), pensiero (διάνοια) e canto (μελοποιία).³⁹ È questo un riconoscimento importante. Tornando poi al passo incriminato notiamo che secondo il filosofo la tragedia possiede una sua potenza (δύναμις) anche senza (καὶ ἄνευ) rappresentazione e attori (ἀγωνος καὶ ὑποκριτῶν). Ne deriva in controluce che spettacolo e attori rendono l'efficacia della tragedia maggiore.⁴⁰ Non solo, Pierluigi Donini acutamente osserva che lo spettacolo, in quanto naturale destinazione della tragedia, continua a essere una parte ineliminabile della tragedia anche nel caso in cui questa non sia rappresentata. Il dialogo tra personaggi agenti è carattere fondante del testo drammatico dal quale è esclusa la narrazione da parte del poeta che è costretto a imitare azioni in scena.⁴¹ «In altre parole, la naturale e originaria destinazione teatrale della tragedia stabilisce comunque un limite alle possibilità di scrittura e di composizione del racconto tragico, un limite che condiziona la composizione del testo e che è presente e operante anche nel caso che questo sia fruito soltanto mediante la lettura».⁴² È questo un elemento da tenere in considerazione anche a scuola: nell'insegnamento della letteratura teatrale devono essere evidenziati i caratteri peculiari, ossia performativi (come il citato dialogo tra personaggi agenti), del testo drammatico a prescindere dalla visione o dall'allestimento dello spettacolo. Come il testo drammatico ha un senso in sé a prescindere dalla rappresentazione, così lo spettacolo ha valore in sé, è esperienza diversa

³⁷ Cfr. *ivi*, pp. 5-17.

³⁸ Sulle traduzioni di *opsis* vd. Francesco Donadi, *Opsis e lexis: per un'interpretazione aristotelica del dramma*, in Lorenzo Renzi (a cura di), *Poetica e stile*, Liviana Scolastica, Padova 1976, pp. 5-8.

³⁹ «È dunque necessario che di tutta la tragedia ci siano sei parti grazie alle quali la tragedia risulta di una certa qualità: queste sono il racconto, i caratteri, il linguaggio, il pensiero, lo spettacolo e il canto» (ἀνάγκη οὖν πάσης τῆς τραγωδίας μέρη εἶναι ἕξ, καθ' ὃ ποιά τις ἐστὶν ἡ τραγωδία: ταῦτα δ' ἐστὶ μῦθος καὶ ἦθη καὶ λέξις καὶ διάνοια καὶ ὄψις καὶ μελοποιία); Arist. *Poet.* 1450a 9-10; traduzione di Pierluigi Donini, Einaudi, Torino 2008.

⁴⁰ Cfr. Marco De Marinis, *Visioni della scena ... cit.*, p. 11.

⁴¹ Cfr. Pierluigi Donini (a cura di), Aristotele, *Poetica cit.*, pp. clxii-clxiii.

⁴² *Ivi*, p. clxiii.

dalla lettura;⁴³ come sostiene Gregory Scott nel capitolo *The Irridicibility of Tragedy to Literature*.⁴⁴

Applichiamo ora in modo provocatorio il ‘paradosso aristotelico’ al teatro scolastico. Mentre nella vulgata di Aristotele, che sebbene infondata è comunque radicata, la messinscena è secondaria al testo, a scuola la realtà pare capovolta: il testo è secondario alla messinscena, o meglio la storia del teatro e della letteratura teatrale è secondaria all’attività teatrale. Questo stando alle Indicazioni strategiche dove, seppur in modo contraddittorio, in generale nell’ambito teatrale emerge la maggiore importanza della prassi sulla teoria. Anche nelle Indicazioni Nazionali, come abbiamo visto, sono minimi i riferimenti allo studio della storia del teatro. In sintesi: le attività teatrali fioriscono in modo virtuoso in quasi tutti i licei, mentre lo studio teatrale langue. Non solo; il docente della mattina non ha rapporti con il responsabile del laboratorio teatrale e spesso non ne conosce affatto l’attività; né l’operatore del laboratorio ha contatti con il docente. Spesso l’insegnante non sa nemmeno che alcuni suoi alunni sono impegnati in questa attività; questo anche per il proliferare di varie iniziative nel mondo della scuola, cui si aggiunge talvolta il mancato dialogo maestro-alunno.

Quali possono essere le soluzioni? *In primis* creare un rapporto tra i docenti e il responsabile del laboratorio teatrale così che gli insegnanti di italiano, latino e greco, sappiano quale sia lo spettacolo al quale alcuni alunni lavorano. La scelta del dramma potrebbe essere anche condivisa così che il docente possa programmare per tempo l’insegnamento del testo teatrale specifico, del suo contesto storico, del luogo della rappresentazione e a sua volta lo specialista possa sfruttare in modo proficuo tali conoscenze degli alunni.

Si potrebbe pensare anche a un’attività di *peer education*, in cui gli studenti del laboratorio teatrale riferiscano nelle classi la loro esperienza evidenziando quegli aspetti performativi che spesso sono tralasciati nella didattica del teatro.

Lo stesso vale per l’attività che prevede la visione di spettacoli; se i docenti comunicassero maggiormente tra loro, lo spettacolo potrebbe essere intro-

⁴³ «sarà stato quasi sicuramente vero che coloro che potevano anche leggere le tragedie avrebbero sempre ottenuto i medesimi risultati e provato gli stessi effetti davanti alla rappresentazione scenica oppure in una lettura personale [...] ma è difficile, molto difficile concepire che coloro che potevano soltanto assistere alle rappresentazioni avrebbero fruito la tragedia esattamente al medesimo modo di quel pubblico ristretto che le tragedie era capace di leggerle per conto proprio», *ivi*, p. cxxv.

⁴⁴ Gregory L. Scott, *Aristotle on Dramatic Musical Composition ... cit.*, pp. 239-290.

Didattica del teatro e Teatro didattico

dotto in classe e poi gli alunni che hanno assistito alla rappresentazione riferire nelle diverse classi il loro giudizio critico.

Questa sinergia oltre a stimolare la comunicazione tra i docenti, tra gli alunni, tra i docenti e gli alunni, tra i docenti e i responsabili del laboratorio e della visione di spettacoli, contribuirebbe a diffondere l'idea che il teatro è esperienza multiforme: storia del teatro, letteratura teatrale, attività teatrale, visione di spettacoli.

Didattica del teatro e teatro didattico.

In cerca dello spettatore

Il “Delivery Theatre” della Compagnia Carullo Minasi per una curatela performativa della città

Katia Trifirò, Cristiana Minasi

In premessa: il teatro alla prova dell'emergenza pandemica

Il punto di partenza di questo intervento riguarda il processo di profondo ripensamento che, oggi, attraversa il dibattito sul teatro, in relazione agli interrogativi generati dall'emergenza da Covid-19 e alle possibili risposte di artisti, teorici e operatori dello spettacolo dal vivo.¹ In particolare, la pandemia ha determinato la messa in discussione di alcuni dei parametri che regolano il gioco relazionale attivato dall'arte dell'attore e messo a dura prova dalla separatezza del corpo dello spettatore, escluso dalla partecipazione all'evento teatrale nei luoghi fisici dell'incontro.

Gli interrogativi hanno avuto come oggetto innanzitutto i luoghi di produzione e di fruizione delle pratiche teatrali. E se da una parte si sono registrati i tentativi di immaginare modalità diverse di contatto e connes-

* Questo contributo, nato dal dialogo tra le autrici, è strutturato in due parti, che presentano rispettivamente una riflessione teorica e una testimonianza artistica in prima persona sull'esperienza del “Delivery Theatre”. Secondo quest'ordine, i primi tre paragrafi sono di Katia Trifirò, gli ultimi tre di Cristiana Minasi.

¹ L'ampio dibattito animato sin da marzo 2020 ha prodotto una serie di riflessioni teoriche e di proposte operative di cui tengono traccia i siti specializzati e diverse iniziative editoriali. Tra queste, lo speciale *ACT - Arti, Covid-19, Tecnologie* ospitato su «Atlante» di Treccani.it, con articoli a cadenza settimanale scritti da artisti, studiosi e professionisti dello spettacolo e della comunicazione; il dossier *Teatrodromani. Prospettive della scena all'epoca del covid-19*, a cura di Marco De Marinis, in «Culture Teatrali», 29, annale 2020; gli interventi raccolti nel volume *Quale teatro per il domani?*, a cura di Agata Tomšič/ErosAntEros, Editoria & Spettacolo, Spoleto (Perugia) 2020. Numerose le occasioni di incontro e mobilitazione in rete: il 27 aprile 2020 l'iniziativa “Il futuro non viene da sé. Assemblea aperta dei teatri e della danza” è stata organizzata in videoconferenza e live streaming da AltreVelocità, in collaborazione con Rete Critica; a chiusura d'anno, al teatro che cambia sono stati dedicati gli approfondimenti online del “Premio Rete Critica 2020: edizione 9 e ¾”, trasmessi il 4 e 5 dicembre sulle pagine Facebook del Teatro Stabile del Veneto e di Rete Critica, per una mappatura di progetti artistici realizzati durante il primo periodo di *lockdown* e di altri messi in scena dopo la riapertura di metà giugno.

sione tra artista, opera e pubblico, in tempo di sospensione delle attività teatrali e di chiusura forzata degli spazi tradizionali, dall'altra parte è stato ulteriormente approfondito il rapporto tra arti performative e nuovi media, accelerando anche in direzioni inedite un processo già in atto prima del *lockdown* pandemico. Proprio le opportunità offerte dalla tecnologia elettronica digitale hanno stimolato una serie di esperienze artistiche tese ad esplorare forme comunicative ed espressive originali, per ricercare e verificare le potenzialità drammaturgiche delle risorse multimediali,² mentre il principio di una collisione inevitabile tra le specificità dello spettacolo dal vivo e la riproducibilità tecnica ha prodotto forme alternative di incontro fra attore e spettatore, calibrando la sperimentazione di nuovi rituali pubblici con la necessità di adeguarsi alle regole di isolamento e immobilità imposte dalla condizione emergenziale.

In questa seconda ipotesi di lavoro e di ricerca si colloca il caso del Delivery Theatre avviato a Messina dalla Compagnia Carullo Minasi dall'11 dicembre 2020, in forma di brevi performance consegnate allo spettatore in cambio di una cifra simbolica.³ Si tratta di una progettualità di "teatro a domicilio" che, a partire da una proposta di Ippolito Chiarello, fondatore della rete internazionale USCA – Unità Speciali di Continuità Artistica, si è diffusa in varie città italiane durante la chiusura pandemica dei teatri. Da nord a sud, le diverse modalità di "consegna" hanno assunto il significato di «piccoli atti di resistenza»,⁴ ovvero tentativi «di costruire relazioni, nel deserto dello spazio pubblico»,⁵ e di ribadire la radicalità dell'esperienza teatrale, tanto più irrinunciabile in una fase storica di separazione e paura.

Un paradigma declinato dalla Compagnia messinese non solo come modalità operativa, portando concretamente il teatro fuori dagli edifici istituzionali, a contatto diretto con la città e i suoi abitanti, ma più profondamente come opportunità per costruire, attraverso l'azione teatrale,

² Cfr. K. Trifirò, «Premi play per cominciare». *Pratiche di creazione dalla scena allo schermo*, in «Fata Morgana», n. 42, 2021, pp. 157-163.

³ Le modalità e le regole di tali "consegne" sono indicate sul sito web della Compagnia, nella pagina dedicata al "Delivery Theatre": <<https://carullominasi.wordpress.com/delivery-theatre-carullominasi/>>. L'esperienza, nel contesto emergenziale della pandemia, è proseguita sino ai primi sei mesi del 2021. Successivamente si è tradotta in una dimensione festivaliera, attraverso l'organizzazione non più di singole, brevi performance, ma di interi spettacoli in luoghi all'aperto e in natura, senza l'ausilio di mezzi tecnici di supporto, sul modello del Festival di Teatro ecologico di Stromboli, diretto da Alessandro Fabrizi.

⁴ O. Ponte di Pino, *Un teatro per il XXI secolo. Lo spettacolo dal vivo ai tempi del digitale*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 178.

⁵ *Ibidem*.

In cerca dello spettatore

«luoghi d'incontro e conoscenza – luoghi d'amore». ⁶ Immaginando cioè, secondo una suggestione di Giuliano Scabia, «un teatro aperto da tutti i lati – un teatro a partecipazione»: ⁷ spazi ritrovati dalla comunità e per la comunità, in cui riscoprire il valore della relazione, nella sua dimensione autenticamente umana.

Dal punto di vista delle peculiarità sceniche, compositive e drammaturgiche, il principio è stato quello della “scomposizione”: la Compagnia ha attinto al proprio repertorio, individuando frammenti di opere da restituire alla fruizione del pubblico come performance autonome, in linea con quanto sperimentato da Chiarello. Se la scena non si inventa più all'interno di un edificio ma finisce per coincidere con l'intero spazio urbano, è in questo perimetro che si situa la possibilità della ricerca di una relazione del tutto inedita con lo spettatore, nel segno di una nuova forma di partecipazione all'evento teatrale. Pochi oggetti di scena, costumi da indossare sugli abiti quotidiani, un bastone su cui poggiare il “menù” offerto allo spettatore: questi gli elementi essenziali contenuti nella cassetta delle consegne, che Carullo e Minasi trasportano in Vespa prima di fermarsi nel luogo stabilito e farne palchetto improvvisato, accogliendo nell'intervento artistico tutto ciò che accade intorno, e che viene trasformato in elemento drammaturgico.

Fuori dai confini dei luoghi istituzionali dello spettacolo, la comunità partecipa a un rito che, nel paradigma possibile di un teatro diffuso, si ridefinisce bene comune, favorendo una dimensione di incontro capace di educare lo sguardo a vedere il teatro dove esso tradizionalmente non c'è, a partire dai quartieri periferici della città, slegati da una fruizione partecipata alle pratiche teatrali. In tale prospettiva, rimettere il teatro in movimento ha significato riferirsi, aggiornandoli ai bisogni del presente, ai principi maturati dalla lezione di alcuni protagonisti del Nuovo Teatro ⁸ e della stagione dell'animazione teatrale. ⁹ In particolare, vengono esplorate

⁶ G. Scabia, *Cos'altro c'è da fare se non costruire il Paradiso Terrestre?*, in R. D'Incà, *La città del teatro e dell'immaginario contemporaneo. Teatro d'arte in/civile*, Titivillus, Corazzano (Pisa) 2009, p. 16.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. M. De Marinis, *Il Nuovo Teatro 1947-1970*, Bompiani, Milano 1987.

⁹ Sostiene Giacchè: «C'è stato un momento in cui il teatro era diventato importante non solo per quei vertici di teoria e di regia che sono giustamente ricordati come i maestri, ma anche per la proliferazione e la generosità di quei “gruppi di base”, che insieme facevano “la somma degli attori”: attori intenti a riprodursi prima che a produrre, e attenti più al processo artistico che al prodotto spettacolare, più alla cultura teatrale da rifondare, da sviluppare, da diffondere che alla società del teatro così com'era ancora concepita e istituzionalizzata (e

e rilanciate le tensioni pedagogiche che, nel corso del Novecento, hanno spinto le pratiche performative in luoghi di margine, di solitudine, di conflitto. Senza trascurare l'eredità dei gruppi nati in Europa negli anni Settanta sulla scia delle esperienze del Living e dell'Odin: una generazione, come scrive Guarino, che ha raccolto «l'urgenza del teatro sospeso, la perdita di senso dei luoghi consueti, e il mandato della conoscenza del sito come spazio di vita».¹⁰

Oggi quelle esperienze continuano a germogliare e, in tempo di emergenza collettiva, sembrano rivivere nella sfida di generare comunità possibili nei luoghi della vita quotidiana, come le strade e le piazze temporaneamente sottratte alla funzione consueta di incontro e, perciò, restituite a nuove potenzialità immaginative. Per Giuseppe Carullo e Cristiana Minasi portare il teatro fuori dal teatro corrisponde al desiderio di generare relazioni nei “luoghi del vissuto”, quelli che, parafrasando Cruciani, rivelano come «la diversità di cui consiste il teatro» abbia bisogno di «uno spazio che esibisca la sua normalità non rispetto all'idea di teatro ma rispetto al sociale quotidiano»,¹¹ specialmente in un momento storico di negazione dello spazio pubblico nella sua funzione comunitaria, aggregante e socializzante.

Il “Delivery Theatre”, ovvero il teatro come bene comune

Un altro aspetto importante per comprendere l'esperienza del “Delivery Theatre” riguarda la riaffermazione del teatro come bene comune, che appartiene alla comunità in ogni sua espressione, «da curarsi anche nell'interesse delle generazioni future».¹² Un principio rivendicato da Giuseppe Carullo e Cristiana Minasi lavorando sulla dimensione propria di uno specifico baricentro geografico come quello di Messina, dove all'attuale,

come è ancora adesso). Il teatro – quel teatro “terzo” che per un periodo non è stato secondo a nessuno – si sentiva dunque così forte, nella sua *povertà* e nella sua *differenza*, da esplorare altri spazi e conquistare altri tempi. Intanto, gli spazi allora canonici e politici della scuola, fabbrica, quartiere, ma poi anche gli spazi dimenticati delle campagne e delle montagne e quelli vietati dei manicomi e delle prigioni [...] E ancora e di più, i tempi negati delle condizioni più emarginate e sofferenti», *La parabola dell'animazione teatrale*, in D. Pietrobono, R. Sacchetini (a cura di), *Il teatro salvato dai ragazzini. Esperienze di crescita attraverso l'arte*, Edizioni dell'Asino, Roma 2011, pp. 48-49.

¹⁰ R. Guarino, *Luoghi e azioni. Introduzione a un'inchiesta*, in Id. (a cura di), *Teatri luoghi città*, Officina Edizioni, Roma 2008, p. 15.

¹¹ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro*, Laterza, Roma-Bari 1992, p. 179.

¹² U. Mattei, *Beni comuni. Un manifesto*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 27.

In cerca dello spettatore

straordinaria fioritura artistica riconosciuta dalla critica accademica e militante corrisponde, paradossalmente, la precarietà dei luoghi dell'arte e della cultura, sempre a rischio nonostante l'impegno coraggioso delle Compagnie, e dei singoli artisti, che tentano di radicarsi sul territorio.

Interpellata alcuni anni fa su questi temi, in occasione di un progetto su teatro ed educazione, la Compagnia ha riconosciuto l'urgenza di un cammino collettivo che metta dalla stessa parte artisti e città, se è vero che l'esperienza teatrale è prima di tutto esperienza umana, potenziale di crescita e motivo di ricerca e di proposta: «Quando ci negano i punti di aggregazione e gli spazi li dobbiamo reclamare, recuperare», afferma Minasi, «considerando il teatro uno strumento di pensiero e di democrazia. Se il teatro accontenta e tace può diventare strumento di regime e propaganda. Invece, la scena può essere la democrazia dello stare insieme attraversata dall'educazione come domanda in atto».¹³

La scena come “democrazia dello stare insieme” nel caso del “Delivery Theatre” corrisponde all'intero paesaggio urbano, che diventa parte integrante del progetto teatrale rispondendo alla ricerca non solo di spazi ma, soprattutto, di incontri, specialmente in un tempo storico in cui l'altro è percepito come pericolo e in un contesto territoriale tendente più «alla polarità del non-luogo», con i suoi allentamenti di legami storici, sociali, affettivi, «che a quella della *polis*».¹⁴ Per questo, andare in cerca dello spettatore significa credere nella pratica teatrale come componente necessaria del processo di formazione della cittadinanza¹⁵, o almeno gettare le basi perché questo possa avvenire, in discontinuità con il mancato investimento strategico sul teatro da parte delle istituzioni. Ma significa anche rendere i cittadini parte attiva dell'azione teatrale, dal centro alle periferie, sperimentando una forma di partecipazione nella quale si sovrappongono le «condizioni concrete di vita della comunità»¹⁶ e la funzione radicale

¹³ C. Minasi, in L. Donati, R. Mazzaglia (a cura di), *Crescere nell'Assurdo. Uno sguardo dallo Stretto*, Mimesis Journal Books, Accademia University Press, Torino 2018, p. 108.

¹⁴ P. L. Marzo, “Persona, città e mente collettiva: un itinerario alla ricerca del *genius loci* perduto”, in *Crescere nell'assurdo* cit., p. 67

¹⁵ Afferma Attisani: «Soprattutto conta, per noi, comprendere il bisogno inedito emergente della nostra epoca che le arti non siano più il contrappunto della vita produttiva ma una parte integrante della cittadinanza» (in A. Attisani, C. Sini, *La tenda. Teatro e conoscenza*, Jaka Book, Milano 2021, p. 55). Emerge una visione del teatro che, come ribadisce Sini in queste stesse pagine, sia in connessione «con quella azione culturale e politica che dovrebbe mettere a frutto tutte le competenze particolari ai fini di un sapere comune» (ivi, p. 56).

¹⁶ C. Sini, *ivi*, p. 31.

del teatro come «la più antica forma del sapere, cioè come tramite della conoscenza e della rappresentazione del destino umano nel mondo».¹⁷

Nel programma della Compagnia, lo spettatore torna ad essere interpellato prima di tutto come cittadino, riassegnando all'esperienza della partecipazione all'azione teatrale la funzione politica originariamente connessa allo statuto del pubblico come membro di una comunità e alla condivisione sia di una «destabilizzazione dei domini discorsivi del presente», sia di una «riflessione collettiva sui problemi del diritto, dell'alterità, del potere».¹⁸ In tale istanza si riafferma la centralità della questione politica – prima che estetica, semiotica e cognitiva – dello spettatore, secondo un principio fondativo dell'idea di teatro nella società ateniese del V secolo. Lo spettatore, in questa prospettiva, appare come «un rivelatore della condizione politica dell'individuo nella società», anche in ordine alle «possibilità di partecipazione alla vita pubblica che sono date o vorrebbero essere date ai singoli», e «il tramite attraverso il quale il teatro può agire sulla società».¹⁹

Nel caso che stiamo analizzando, questo processo di incontro, rispecchiamento, scoperta si traduce nell'ipotesi di un modello relazionale in grado di recuperare la presenza reale e concreta di corpi in azione, per immaginare e negoziare un modo di strutturare il rapporto con se stessi, con gli altri e con la realtà circostante, in un momento storico di paura, vulnerabilità, disorientamento. Qui risiede il potenziale educativo che la Compagnia attribuisce all'azione teatrale, laddove attore e pubblico si rivelano definitivamente come parti essenziali di un corpo collettivo, chiamate a collaborare insieme alla ricerca di pratiche volte a riaffermare, come dicevamo in premessa, il valore del teatro come bene comune, al quale lo spettatore partecipa attivamente.

La ricerca nello spazio urbano della compagnia Carullo Minasi

Sin dal 2011, anno del loro primo spettacolo, Carullo e Minasi uniscono nel proprio percorso artistico il ruolo di attori, drammaturghi e registi ad una dimensione pedagogica del lavoro teatrale, organizzando laboratori e praticando un teatro diffuso, con l'obiettivo di portare l'istanza creativa e relazionale propria dell'azione teatrale fuori dagli edifici deputati, in cerca

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ F. Fiorentino, V. Valentini, *Prefazione*, in Idd. (a cura di), *Elogio allo spettatore. Teatro, musica, cinema e arti visuali*, Alfabetta edizioni e DeriveApprodi, Roma 2019, p. 7.

¹⁹ Ivi, p. 8.

di una possibile “curatela performativa” della città e dei suoi abitanti.²⁰ Nel lavoro della Compagnia, la relazione con il territorio assume da subito, programmaticamente, la forma di un confronto aperto con il tema del limite, «sviluppato partendo da Messina»²¹, come specifica Carullo, non per rinchiudersi nei confini ristretti dell’ambito locale, ma bensì aspirando a fare della “periferia” il luogo di uno sguardo privilegiato su dinamiche che investono processi simbolici di più ampia portata.

Si tratta di processi relativi innanzitutto alla funzione del teatro come osservatorio del sociale e, al contempo, come dispositivo critico in grado di intervenire su di esso, in dialogo con la storia recente della città e con i grandi temi su cui c’è la necessità di interrogarsi. Da questo punto di vista, la formula privilegiata dai due artisti include un’indagine drammaturgica che mira a testimoniare un punto di vista sul presente, partendo non dalle grandi questioni al centro dell’agenda politica ma, piuttosto, dalle esperienze autobiografiche e dalle domande concrete che emergono dal contatto con la città, sulla soglia della dissolvenza tra attore e personaggio e nel segno di un patto diverso con lo spettatore, in linea con le istanze del “teatro neo-politico” riconoscibili nelle generazioni del nuovo millennio.²²

Il limite, inteso come risorsa creativa, secondo il principio kantoriano in base al quale è da esso che prende forma l’opera d’arte, diventa oggetto di ricerca specifico: sia dal punto di vista spaziale, in diretta relazione con i luoghi, nel tentativo di un attraversamento consapevole volto alla rielaborazione di temi e significati attraverso il linguaggio artistico, sia dal punto di vista simbolico, sperimentando la possibilità di rendere efficace in senso collettivo l’azione teatrale. Anche per questa ragione, i tre spettacoli che compongono la “Trilogia sul Limite” inaugurata nel 2011 da *Due passi sono*, sono stati concepiti da Carullo e Minasi non solo come occasione per tematizzare una condizione specifica, ma anche con la sfida di creare connessioni tra spettatori e luoghi, animando spazi non teatrali e provando a dare vita a nuovi possibili pubblici.

²⁰ Per il percorso della Compagnia attraverso la città di Messina, nei suoi primi dieci anni di attività, cfr. K. Trifirò, *Dal processo creativo alla relazione con la città: la ricerca sul ‘limite’ della compagnia teatrale Carullo-Minasi*, in I. Riccioni (a cura di), *Teatri e sfera pubblica nella società globalizzata e digitalizzata*, Guerini e Associati, Milano 2022, pp. 217-234.

²¹ G. Carullo, in L. Donati, R. Mazzaglia (a cura di), *Crescere nell’Assurdo. Uno sguardo dallo Stretto* cit., p. 108.

²² Cfr. C. Valenti, *Il teatro che rende visibile. Indagine sulla realtà e nuove prospettive del politico nella generazione del terzo millennio*, in Ead. (a cura di), *Scenari del terzo millennio. L’osservatorio del Premio Scenario sul giovane teatro*, Titivillus, Corazzano (Pisa) 2018, pp. 22-43.

Dal teatro cittadino il percorso itinerante della Compagnia ha previsto il coinvolgimento del tribunale, destinato a *T/Empio - critica della ragion giusta* (2013), in ragione delle tematiche affrontate, e poi, soprattutto, dell'ex ospedale psichiatrico Mandalari, oggi sede del Centro Diurno di Salute Mentale "Il Camelot", individuato come luogo per *Conferenza tragicheffimera - sui concetti ingannevoli dell'arte* (2013) e poi diventato sede di un laboratorio i cui esiti sono confluiti in uno spettacolo successivo, *Delirio bizzarro* (2016). Una ricerca che rivela il senso del luogo nel teatro come sintesi tra «spazio del lavoro quotidiano, insediamenti duraturi e provvisori, reti di relazione»,²³ a conferma del fatto che «i talenti acquisiti per innesti e adattamenti tra dimensioni e contesti rendono l'uomo di teatro scopritore di un ambiente per chi lo abita, attore guida nella disseminazione di microsistemi che richiedono facoltà di orientamento e capacità di percezione», sovrapponendo «la domanda dell'attore sul suo campo d'azione» alle «domande del cittadino sulla città, del testimone dell'evento sul suo ambiente quotidiano».²⁴

È in questo percorso coerente, dialetticamente ai margini del sistema teatrale, che si comprende la mobilitazione della Compagnia nello spazio urbano sperimentata con il "Delivery Theatre" e destinata a confermare la connessione profonda tra pratiche teatrali e assetti relazionali, se è vero che ricercare una logica alternativa all'edificio teatrale e alle sue strutture produttive, distributive, organizzative significa rilanciare il principio della partecipazione attiva di un pubblico avvertito come necessario.

Una dimensione utopica e al tempo stesso autenticamente popolare, fondata sulla tradizione nomade dell'arte dell'attore, che ne certifica l'appartenenza ad una storia antica in grado, ancora oggi, di suggerire una via alternativa e differente di pensare il teatro, opponendo la relazione, la partecipazione, la comunità alla separazione, la passività, l'isolamento. Come scrive Guarino, «l'uscita dal teatro restituisce l'azione a condizioni elementari, e ai significati fondamentali della presenza. Il disordine organizzato e il carisma provocatorio che si riconoscono negli interventi delle comunità degli attori sono l'eredità, ciclicamente negata e riscoperta, delle frequenze e dei saperi del nomadismo».²⁵

Tali aspetti, ampiamente indagati dalla riflessione teorica che ha esplorato le esperienze novecentesche di rottura del codice teatrale e di conte-

²³ R. Guarino, *Luoghi e azioni. Introduzione a un'inchiesta* cit., p. 29.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ *Ivi*, p. 23.

stazione delle politiche sistemiche, sembrano configurare quello che De Marinis ha recentemente individuato come un «lavoro di resistenza culturale permanente»,²⁶ contrapponendo le derive della società dello spettacolo alle sfide di una “politica della performance” in grado di ricostituire il legame originario, e costitutivo per la nostra civiltà, tra teatro, città e politica. Una direzione precisa, rispetto alla quale lo studioso sottolinea «il potenziale politico della pedagogia teatrale», ma anche del laboratorio o dell’allenamento, «troppo spesso considerati superficialmente come colpevoli fughe impolitiche dalla realtà, dalla collettività, dalla storia».²⁷

Questo “lavoro di resistenza culturale”, che mette in gioco le questioni relative al ruolo dell’artista e allo spazio del teatro nella società, è rivendicato da Giuseppe Carullo e Cristiana Minasi sin dal manifesto programmatico delle “consegne”, lanciato dallo slogan “In Vespa attraverso la città di Messina per curare le anime e prevenire l’astinenza del cuore”. «In linea con la visione politico-poetica che ha sempre caratterizzato il nostro agire scenico – leggiamo nel documento – troviamo l’occasione per trasformare il limite in azione d’arte diffusa e capillare, raggiungendo soprattutto la periferia della città lì dove il teatro è troppo spesso negato. Un teatro che esce fuori dal teatro e che si trasforma in un teatro diffuso, in cui la comunità diventa la protagonista assoluta». In questo teatro diffuso, attori e spettatori interagiscono come presenze indissolubili e necessarie, trovando nella pratica teatrale – e negli effetti che essa produce – un antidoto comune contro la paura e il disorientamento, e nella povertà dei mezzi la possibilità di un recupero autentico della qualità relazionale attivata dalla pratica stessa.

Ribadendo una possibile eredità generata dai maestri della ricerca teatrale del secolo scorso che hanno fatto della «relazione attore-spettatore» il «nodo essenziale e generatore del teatro»,²⁸ vale la pena richiamare ancora, per una prima, provvisoria conclusione, la pratica comunitaria dei gruppi che ha attraversato una fase importante della storia teatrale italiana, ispirandosi allo «spettacolo come attivazione delle risorse alternative della fantasia, in contrasto con illusionismi istituzionali»²⁹ e attingendo a tecniche e forme generative della cultura della “povertà”,

²⁶ M. De Marinis, *Per una politica della performance. Il teatro e la comunità a venire*, Editoria & Spettacolo, Spoleto (Perugia) 2020, p. 99.

²⁷ Ivi, p. 103.

²⁸ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro* cit., p. 164.

²⁹ C. Meldolesi, *Questo strano teatro creato dagli attori artisti nel tempo della regia, che ha rigenerato l’avanguardia storica insieme al popolare. Come un editoriale*, in «Teatro e Storia», 1996, 18, p. 19.

in cui è possibile rintracciare una matrice autenticamente popolare. «La povertà», scrive Meldolesi, «è stata soprattutto una musa del maggiore teatro contemporaneo: di Beckett e di Grotowski, di Beck e di Barba, di Genet e di Kantor, quanto del teatro in Kafka e di Pirandello: ma in Italia è stata assunta da alcuni gruppi anche come interlocutore globale, per la sua identità internazionale [...]»³⁰.

Riaffiorano così, con i due attori in movimento nella città vuota, a portare la propria arte per le strade, negli androni dei palazzi, nei cortili, dal centro alle periferie, raggiungendo luoghi appartati e marginali, «frammenti di teatro originario in forme tragiche e tragicomiche»³¹, che aderiscono al tempo in atto e accettano la sfida del limite come opportunità per fondere il teatro con la vita. Una smarginatura in cui, secondo Ruffini, risiede l'idea artaudiana che il teatro sia della specie della vita: «La crudeltà non è un genere o una poetica; è il nome che Artaud dette al valore del teatro. La crudeltà sta tutta in quella smarginatura in cui il teatro, uscito da se stesso, si fonde con la vita, e la rifonda nella sua pienezza». Un messaggio «contro lo svilimento del teatro in ciò che programmaticamente non ne deborda mai: lo spettacolo-prodotto, da mostrare e consumare subito e basta»³².

Un'esperienza come questa, nell'eccezionalità delle circostanze che l'hanno generata, e nella consapevolezza con la quale è stata assunta a completamento di un percorso preciso di ricerca e sperimentazione, conferma l'osservazione di Cruciani secondo la quale è fuori dai teatri che può svolgersi in modo più radicale l'esperienza dello spazio del teatro. Un luogo in cui il lavoro degli attori non coincide più con la breve durata dello spettacolo e delle prove, ma con «la lunga durata dell'esperienza»; un luogo, con «la sua dimensione del quotidiano e la sua sacralità», in cui «si realizzano le relazioni e le visioni di uomini concreti». In definitiva, il teatro come «lo spazio a parte in cui si esaltano quei valori di interrelazione faticosamente e drammaticamente riconquistati alla negazione quotidiana».³³ Oggi più che mai.

³⁰ Ivi, p. 17.

³¹ *Ibidem*.

³² F. Ruffini, *Nota in quattro punti* cit., p. 24.

³³ F. Cruciani, *Lo spazio del teatro* cit., p. 179.

In cerca dello spettatore

La pratica scenica quale modello di educazione alla presenza e alla resistenza

Questa seconda parte del contributo nasce nel tentativo di dare valore scientifico a fatti d'amore e dialoghi crudeli realizzati, con grandi difficoltà e poca convinzione, sempre in due, vale a dire da me e dal mio compagno di vita e di scena, Giuseppe Carullo. Sento necessario, fuori da ogni dimensione accademica, farmi portavoce di un "io narrante dialogico", dunque drammatico, che fa della relazione scenica il suo immancabile punto di forza, il suo insegnamento ininterrotto. Le riflessioni teoriche sono personali, ma il lavoro di pratica scenica è comune ed è solo da questo principio che può partire il mio intervento che, come ogni lavoro artistico, da lavoro di compagnia – piccola famiglia – tenta di diventare processo culturale, abbraccio collettivo che tutto comprende e nulla esclude per la definizione di un "io narrante plurale".

Ricostruendo la "linea trasversale" della Compagnia Carullo Minasi, è possibile riconoscere l'esperienza del "Delivery Theatre" quale coronamento di un punto di vista poetico e politico sulla funzione del teatro e sulla necessità del suo smarginamento fuori dai limiti istituzionali allo stesso destinati. Un "andare oltre" che necessita della riscoperta di nuovi spazi ma soprattutto dell'altro (sia esso il suo compagno di lavoro o lo spettatore), come approdo sicuro contro ogni visione solitaria.

Quale Compagnia che fonda il proprio sapere sull'esperienza dell'arte scenica, ci siamo interrogati – con il persistere della situazione pandemica – su *cosa* il teatro ci avesse fino a quel momento insegnato e su *come* quel prezioso insegnamento potesse e dovesse responsabilmente essere trasmesso. La pratica scenica che fa della presenza il motore essenziale della propria funzione, in quei mesi, ha per noi assunto un significato esponenziale, direi evocativo, traducendosi in paradigma di resistenza attiva, di rivincita rispetto alla negazione dei corpi e all'affermazione dei numeri. Sottrarre l'intenzione ad un corpo, singolo o collettivo che sia, significa affidarlo alla morte. Il lavoro e la ricerca dell'attore, d'altronde, da sempre confermano l'esistenza di principi che «permettono di generare il corpo-in vita, [...] corpo capace di rendere percettibile quello che è invisibile: l'intenzione»³⁴.

Erano giorni in cui – studiando i fondamenti dell'antropologia teatrale per individuare principi e metodi che il teatro e le neuroscienze condividono³⁵ – sono rimasta fortemente colpita, con Giuseppe Carullo, da un passag-

³⁴ E. Barba, *La canoa di carta*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 20.

³⁵ Preparavo, in continuo confronto con Giuseppe Carullo, il progetto di ricerca per il

gio in cui il maestro Eugenio Barba osserva che «l'artificialità delle forme di teatro e di danza in cui si passa da un comportamento quotidiano a uno stilizzato è il presupposto per far scattare un nuovo potenziale di energia, risultato di un'eccedenza di forza che si scontra con una resistenza»³⁶. Non potevamo fare a meno di ragionare, considerata l'equivalenza con la pandemia e dunque con le restrizioni che generavano resistenze d'ogni tipo, su quanto chi dedichi tempo e fatica alle tecniche dell'extra quotidiano lo faccia in realtà proprio per restituire vita al quotidiano, per acquisire consapevolezza profonda ed evadere da ogni automatismo. La strada è quella di creare continue equivalenze al fine di generare tensione, dunque attenzione per l'attore, per lo spettatore. Il teatro si differisce dalla vita probabilmente perché educa allo sguardo dedicato alla cura e al riconoscimento dei minuscoli frammenti che, prima di evaporare, devono essere sapientemente riconosciuti, raccolti e restituiti alla luce.

L'obiettivo della pratica scenica non è l'imitazione, ma l'*azione efficace*³⁷ che può considerarsi tale se motivata, consapevole e diretta ad uno scopo preciso. Perché il miracolo del teatro si manifesti, l'azione deve essere compiuta con intenzione, unico elemento cardine per la definizione di uno "spazio d'azione condiviso" che, in termini neurobiologici, significa la sua capacità di stimolare in concomitanza il programma motorio dell'attore e dello spettatore.

Una sorta di educazione ribaltata promossa dall'attore per se stesso, che rielabora i principi della pratica scenica che, sapientemente gestita, si propone quale modello di educazione all'azione, paradigma funzionale alla valorizzazione della presenza, dell'energia traslata in vita.

Non il prodotto, lo spettacolo, il tema ma l'evidenza dell'azione come dimostrazione dell'esistenza di chi la compie e di chi la osserva. Il teatro dunque quale esempio di (r)esistenza attiva che si esprime non certo, o quanto meno, non solo attraverso il contenuto della storia che narra (mero pretesto di un progetto di condivisione e partecipazione), ma principalmente attraverso la forma del corpo in presenza, messo in viaggio ed esposto. Una forma che si traduce in metodo e che del metodo fa la sua narrazione, parafrasando Fabrizio De Andrè, *per la stessa ragione del viaggio viaggiare*.

La verità stava nel rimettersi in ascolto e ritrovare la necessità, la forma che – fuori dalle logiche del teatro istituzionale e fuori dal moltiplicarsi dei

Dottorato che sto attualmente svolgendo all'Università di Messina.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ C. Falletti, *Dialoghi tra teatro e neuroscienze*, Edizioni Alegre, Roma 2009, p. 21.

In cerca dello spettatore

simulacri della tecnologia sostitutiva – ponesse al centro il teatro (come metodo) e lo consegnasse alla società quale nuovo contenuto, quale “oggetto del discorso” recuperato, per una riappropriazione dell’esistente.

Lo spettacolo del “fuori” e la prigione del “dentro”

La situazione generale della pandemia, nella durezza della sua portata inaspettata, ha spiazzato chiunque, appiattendolo ogni differenza e posizionando l’intero genere umano dalla medesima parte: la paura. Eliminata ogni frattura, divisione, schieramento ci si è ritrovati tutti spettatori attivi e inermi della “scena del fuori”. Dal palchetto del proprio balcone, o finestra, oltre la soglia, appariva ormai chiara la scena: il baratro della pandemia. Uscire di casa equivaleva a un potenziale sprofondare ma, nella “danza delle opposizioni” di cui il dramma della vita è permeato e da cui il teatro trae la sua linfa, sembrava non esserci niente di più bello di questa nuova natura liberata, di queste città vuote, prive di tutto e restituite alla mappatura dell’immaginazione. L’aria era tersa, il tempo sospeso, “tutto era spettacolo” e lo sguardo aveva l’occasione, il dovere di riappropriarsene per reimparare a considerare i valori dell’esistenza, per ricollocare il sentire cosciente del piano urbano, fisico ed emozionale insieme. Era come se bisognasse «sgombrare la scena dalle macerie, ma prima ancora sgombrare teste e coscienze [...] lucidare l’intelletto e farsi respiro»,³⁸ parafrasando una felice intuizione di Claudio Morganti relativamente all’ipotesi di “un teatro ancora più povero”. Finalmente si avvertiva un senso di quiete e meraviglia per ciò che, proibito e negato dalle disposizioni di Legge, veniva riconquistato tornando più presente perché oggetto di desiderio. La vita era “fuori”, aspirazione ricollocata e riscritta, restituita dunque alla dignità d’essere nuovamente percepita.

In tale prospettiva lo spazio della casa, del “dentro”, se da un lato veniva percepito come riparo, rifugio, possibilità di cura, dall’altro si trasformava in vera prigione che puniva l’incontro e la condivisione, producendo dunque, quasi inevitabilmente, l’aspirazione a volerne scappare, uscire per ritrovare quel senso di partecipazione che fa dell’uomo un animale essenzialmente sociale. Tale sentire era pienamente coincidente, quasi pleonastico, con ciò che aveva già investito la nostra poetica durante la fase di elaborazione del nostro primo spettacolo *Due passi sono*,³⁹ proprio

³⁸ C. Morganti, *La grazia non pensa. Discorsi intorno al teatro*, Cue Press, Imola (Bologna) 2018, p. 70.

³⁹ *Due passi sono*, primo spettacolo della Compagnia Carullo Minasi (Premio Scenario per

fondato sul tema della malattia e sull'impossibilità, a causa della convalescenza di uno dei due personaggi, di rischiare il "fuori", così costringendo sia "Cri" che "Pe" a restare seduti per l'intera *pièce*, che sembrava assurgere a metafora di un'intera esistenza.

La riflessione in ordine alla coincidenza dei temi ci è stata sollecitata in occasione di un contributo video per il Festival Vettori Utopia, intitolato "La casa e il sacro" e realizzato via *Facebook* durante la pandemia da Covid-19. Invitati ad esprimerci, non abbiamo esitato nel voler condividere quanto avevamo imparato dall'esperienza della sofferenza agita con ironia in scena, esperienza che ci aveva condotti alla realizzazione di uno spettacolo tanto semplice quanto vincente, e che già solo nel titolo era in grado di evocare la potenza del ritrovamento del senso e del valore delle piccole cose. L'impalcatura drammaturgica era fondata sul desiderio del superamento del limite, per la migliore glorificazione dell'esistenza. Il materiale narrativo dell'opera era evidentemente permeato da un sentimento di sacralità, di verticalità, rappresentato dalla voglia di farcela, di resistere che – senza troppe complicità e raggiri – si traduceva metaforicamente in quei "due passi" che raccontavano l'infinita distanza tra l'essere semplicemente vivi e la reale consapevolezza di sentirsi vivi. Tutto questo era il risultato di un processo di analisi reale intorno alla necessità stringente e ineluttabile di Giuseppe (la cui storia equivaleva a quella del personaggio di "Pe") di tornare alla vita facendo teatro. Fu tale la determinazione che il fatto biografico, per tramite di una sapiente capitalizzazione della pratica scenica, si tradusse in vita vera: il coronamento del sogno di potere vivere in coppia e di teatro, più vivi che mai.

Il *leit motiv* delle battute del personaggio di "Pe", in *Due passi sono* è rappresentato dal "volere uscire", anche a costo del rischio della morte, fino al monologo conclusivo che esprime la disperazione di chi non può godere delle piccole gioie della vita, che gli mancano fino a togliergli l'aria⁴⁰. La malattia diventa prigioniera di un corpo volto alla libertà, come il

Ustica 2011, Premio In box 2012, Premio Internazionale Pomodoro 2013), rappresenta l'inizio del percorso di investigazione intorno al tema del Limite. Completano la Trilogia *T/Empio, critica della ragion giusta* (2013) e *Conferenza Tragicheffimera sui concetti ingannevoli dell'arte* (2013). Per approfondimenti, si rimanda al sito web della Compagnia: <www.carulominasi.wordpress.com> (ultima consultazione 15 novembre 2022).

⁴⁰ «Io vorrei andare fuori non con le braccia, con tutto il corpo: con gli occhi, la testa, la bocca. Voglio fare un passo dopo l'altro, sì, voglio fare due passi. Non lo so, voglio andare al mercato, in Chiesa. Voglio andare sul lungomare, sì, voglio andare sul lungomare di Reggio: mangiare una granita, la sera bere una birra e poi chiacchierare di cose che saranno sempre banali, dette e ridette da sempre. Mi piacerebbe guardare le famiglie: il padre, la madre e il

In cerca dello spettatore

teatro che, chiuso nei confini dell'istituzione teatrale, da sempre racconta il desiderio di smarcarsi per ritrovare la sua prima necessità, la funzione originaria dalla quale trae giovamento e giustificazione.

Tutti i movimenti di decentramento e rivoluzione riconducibili agli anni '70 del Novecento (da Scabia e Quartucci, solo per citarne alcuni), sembrano portare dentro l'analogia indagata dal Living: «erompere dalla prigione, dal teatro, nel mondo»⁴¹. La sostanza del teatro si esprimeva come un incontro di sguardi, nell'utopia di corpi che potevano sperare di riavvicinarsi, avvalendosi di «tecniche di sopravvivenza e collaborazione», nella consapevolezza che «ai margini di circuiti istituzionali [...] il teatro era un miraggio, oppure un magazzino vuoto da occupare»⁴².

Se nell'occasione dell'elaborazione del nostro primo spettacolo abbiamo deciso di essere presenti a noi stessi, decidendo di non esimerci dal raccontarci perché il racconto si trasformasse in quei “due passi” capaci di sconfinare e incontrare la commozione del pubblico, nella circostanza della pandemia non era tanto il contenuto della storia ad essere rilevante, ma l'azione del presentarsi, del non sottrarsi all'interno dell'immenso palcoscenico del territorio cittadino. Con il “Delivery Theatre” portavamo materialmente noi stessi e ci presentavamo al pubblico, evidenziando la presenza degli elementi minimi ed imprescindibili del teatro che, rotta ogni convenzione, giungeva a domicilio come vera e propria cura, restituzione della relazione, nella condivisione di un soffrire comune che voleva essere sedato: il teatro come antidoto alla paura. Il “male comune”, raccontato, trovava l'occasione di tradursi in “bene comune”, oggettuale e spaziale al contempo. Da teatro come edificio, bene pubblico o privato che sia, a teatro come dimensione esistenziale che prescinde dall'economia e che rientra nei beni immateriali ed “essenziali”, riprendendo un concetto tante volte espresso dai decreti ascoltati infinite volte in quei giorni di separazione e chiusura forzate: se è vero che «i beni comuni dovrebbero essere perché funzionali all'esistenza dell'umano, nel senso più generale del termine», allora «l'Arte, riconosciuta come bene comune, “apparterrebbe” alla comunità, in ogni sua espressione».⁴³

bambino che corre col monopattino e corre, corre, corre e poi cade e si fa male e il padre gli dice “sù alzati, non ti sei fatto niente. Certo, il padre non lo sente il dolore, ma il bambino lo sente, i bambini sentono tutto, capiscono tutto”, in Cristiana Minasi e Giuseppe Carullo, *Due passi sono*, Caracò Editore, Bologna 2013, p.13.

⁴¹ J. Beck, *La vita del teatro. l'artista e la lotta del popolo*, Einaudi, Torino 1975, p. 271.

⁴² R. Guarino, *Luoghi e azioni. Introduzione a un'inchiesta* cit., p. 7.

⁴³ U. Mattei, *Beni comuni. Un manifesto* cit., p. 26.

Il terrore di quel momento si traduceva, probabilmente, nella paura di dovere “stare dentro”, ma in realtà non solo dentro le nostre case, bensì nell’involucro del nostro stesso corpo al quale, evidentemente, non avevamo fatto altro che sfuggire, nelle continue e distratte peripezie del quotidiano pre-pandemico. Per parlare con coraggio e serietà, bisognava rimettere l’intero genere umano in discussione e reimparare ad ascoltare, ad ascoltarsi. Bisognava ritornare ad avere a che fare con ciò che di più profondo ci riguarda, quell’anima che rimane lì, che vibra, a cui bisogna, ogni volta, avere il tempo e la voglia di ritornare. Un corpo “ritrovato” quale custodia di un’anima da far risuonare, per tentare di ri/affermarsi. Al principio della negazione, per opposizione, segue il “dramma”, dunque l’affermazione dell’esserci: ecco il nostro modo di intendere il teatro.

In cammino verso un nuovo “pubblico”: la ragione del viaggio

Siamo partiti dalla consapevolezza che «la società ricorre al teatro ogni qual volta ritenga di doversi affermare la propria esistenza», e cioè che «individui e gruppi sociali hanno bisogno di rappresentarsi e di darsi in spettacolo a se stessi per continuare ad esistere, trasformandosi», così che «il tasso di teatralità collettiva aumenta nei momenti di crisi e di mutamento». ⁴⁴ Per questa ragione, la nostra risposta alla pandemia, attraverso l’esperienza del “Delivery Theatre”, nonostante sia stata avvertita come qualcosa di estremamente innovativo, in realtà proponeva nell’attualità contingente i principi che da sempre animano il teatro sin dalle sue origini: creatività e nomadismo. La natura intrinseca dell’arte scenica, ovvero la sua ragion d’essere, non ha mai consentito ai suoi protagonisti di restare fermi, con le mani in mano, a ragionare senza fare, senza rispondere alla missione dalla quale trovano forza e giustificazione.

In tale direzione, con il tipico spirito dell’invenzione e della creazione che accomuna tutti i professionisti dell’arte teatrale, la scena contemporanea ha ri/trovato la propria posizione nel farsi garante – in piena opposizione con ciò che veniva richiesto, ma nella logica della rivendicazione del proprio *status* quale bene essenziale e comune alla stregua della sanità – della presenza e della relazione o, meglio detto, della «presenza come consapevolezza relazionale». ⁴⁵ Nel cercare noi stessi abbiamo senti-

⁴⁴ L. Gemini, *L’incertezza creativa, I percorsi teatrali e comunicativi delle performance artistiche*, FrancoAngeli, Milano 2003, p.161.

⁴⁵ G. Vacis, *Presenza come consapevolezza relazionale*, in «Acting Archives Review», a. X, n. 20,

In cerca dello spettatore

to l'esigenza di trovare gli altri, pezzettino dopo pezzettino, per curare e per curarci dalla solitudine e dal sentirci estranei ad un mondo che, per natura, ci vuole insieme e che per necessità di sopravvivenza ci sconnette: il principio della relazione, dell'altro quale cura del tempo presente.

Mettendoci in Vespa e attraversando in lungo e in largo la complessa trama della città, ci siamo proposti di riscrivere e abbracciare l'intero complesso urbano. Abbiamo, forse senza neanche troppa consapevolezza, narrato il viaggio, e nello specifico il viaggio del teatrante (nomade per natura ontologica), come a volerlo fare assurgere a modello di libertà, di vita, di dinamismo, elementi dell'esistenza che la pandemia aveva violentemente e inaspettatamente negato e in cui ciascuno sentiva di volersi identificare. Il viaggio del teatro come aspirazione "comune" e motivo di appartenenza condivisa. Un viaggio messo in mostra, spettacolarizzato, per tornare a un'attenzione sulla funzione del teatro, secondo una visione di nomadismo rinnovato e reiventato, che ripropone l'idea dell'arte come "veicolo", con ciò instaurando un nuovo gancio meta-teatrale con la città. I paesaggi sono i nuovi teatri, nella visione di un pubblico che non è più invitato passivamente a partecipare, ma che diventa indispensabile e vitale per l'attore che lo raggiunge, in un'inversione di ruoli e di attese.

Così, ci siamo messi in cammino verso un nuovo "pubblico", che non veniva più invitato a casa nostra (nell'edificio del teatro) ma che veniva raggiunto a casa propria, in un'amplificazione del rischio data dal raggiungere un luogo sconosciuto: occasione che, se ben gestita, si traduce in opportunità senza pari. Il teatrante, in genere, ripete in uno spazio chiuso delle dinamiche sempre uguali a se stesse, nella dimensione confortevole di uno spazio certo sempre diverso di città in città, ma sempre uguale a se stesso nelle strutture essenziali. In questo caso era diverso, si andava alla conquista di nuovi uomini e di nuovi territori, in una dinamica teatrale rinnovata perché diffusa spazialmente e temporalmente.

Un teatro in/stabile, in movimento e azione anche nelle pause tra uno spettacolo e l'altro, in una riscrittura dell'urbano data dai vari passaggi che formavano un reticolo di sguardi che dunque restituivano e ricostruivano un "teatro ulteriore", impastato di "quotidianità cosciente". Una città ri/abilitata e ri/abitata dall'attenzione verso qualcosa che nel suo essere extra/quotidiano restituiva dignità al quotidiano, in cui tutti divenivano parte integrante e attiva di un "teatro a cielo aperto", nell'immenso "spazio vuoto" dell'esistente. Principi educativi, precetti che provenivano quali chiari

novembre 2020, p. 105.

segnali direttamente dalla natura: una rappresentazione che si installa nel quotidiano e che dal quotidiano trae linfa e considerazione drammaturgica in maniera dirompente: «dar forma a partire dal luogo significa quindi far incontrare su un piano coerente delle entità eterogenee, e rielaborarle per farle agire poeticamente, e in maniera concatenata, nello spettacolo»⁴⁶.

Secondo tale prospettiva, tutto veniva generato dallo spettacolo nel suo farsi, in una risonanza circolare di invenzione e azione che finiscono per coincidere, in un processo che non consente separazione alcuna tra interno ed esterno, in un ritorno di influenze, evocazioni, suggerimenti che il luogo propone all'artista, demiurgo di ricordi passati, presenze attuali e costruzioni future. Il teatro veniva restituito alla matrice originaria immaginata dalla civiltà greca, al centro di un progetto di visione che fa della complessità, che tutto comprende e nulla esclude, il suo centro. Una dimensione performativa che diventa narrazione totale e condivisa, e che cambia ogni equilibrio spettatoriale.

E, dunque, si riafferma l'idea che «qualsiasi cosa può essere un bene comune», in quanto «condizione relazionale immateriale fra il bene e chi gode delle sue utilità»⁴⁷, come il teatro rivela da sempre, soprattutto nei momenti di crisi, in quanto arte dell'osservare ma anche della comunicazione che, restituita alla sua dimensione etimologica, è "*cum/munis*", ovvero l'arte di mettere insieme i reciproci doni. La pandemia ha certo restituito al teatro il rischio di perdersi e per questo, forse, anche di ritrovarsi, ripartendo dal suo "stato zero". Un teatro pubblico perché ha insegnato, come non mai, la necessità di esserci l'uno per l'altro: lo spettatore per l'attore e l'attore per lo spettatore, in una condizione reciproca che ha riscritto la drammaturgia dei luoghi, riconsegnandoli al loro "disegno" originario e circolare.

⁴⁶ F. Crisafulli, *Il teatro dei luoghi. Lo spettacolo generato dalla realtà*, Art Digiland Ltd, Dublin 2015, pp. 62-63.

⁴⁷ U. Mattei, *Beni comuni. Un manifesto* cit., p. 27.

Contro il teatro sociale. Il caso della Compagnia della Fortezza

Rossella Menna

Il teatro in carcere è arte o educazione? O forse è educazione attraverso l'arte? Oppure arte che produce educazione? Sono circa trent'anni, più o meno da quando Armando Punzo ha fondato la sua Compagnia della Fortezza nel carcere di Volterra, prima esperienza artistica stabile in un penitenziario europeo,¹ che gli studi teatrali si arrovellano sullo stesso dilemma, sbilanciandosi di volta in volta verso una posizione social-terapeutica o in difesa di un teatro che abbia prerogative estetiche, ma rimanendo in fondo sempre intrappolati nello stesso binomio. Eppure, un punto fermo l'aveva già messo Piergiorgio Giacché nel 1992 quando, a soli quattro anni dall'avvio dell'esperienza volterrana, aveva posto l'accento sull'eccezionalità (nel senso proprio di eccezione) del lavoro artistico di Punzo, stigmatizzando l'entusiasmo di operatori culturali e assessori verso un teatro in carcere e in altri luoghi di emarginazione sociale inteso come "teatro/servizio": un fenomeno che, sulla scorta del pionierismo della Fortezza, stava cominciando a dilatarsi quantitativamente, trovando «appoggi e consolazioni teoriche e politiche» col risultato di centinaia di corsi, dimostrazioni, interventi e iniziative «sempre meno sperimentali e

¹ In Italia ci sono dei precedenti, ma si tratta di esperienze effimere o a carattere amatoriale e rieducativo. I primi interventi sono realizzati da Antonio Turco a Rebibbia a partire dal 1982; sempre nel 1982 Eduardo de Filippo realizza un laboratorio dedicato ai minori nel Carcere di Nisida. Nel 1984 Luigi Pagano fonda una compagnia di teatro nella casa circondariale di Brescia. Lo stesso Pagano, divenuto poi direttore di San Vittore, favorirà lo sviluppo di altre esperienze nel carcere milanese, in collaborazione con la Compagnia Ticvin. Cfr. *Teatro e carcere in Italia*, indagine a cura di Massimo Marino pubblicata in Andrea Mancini (a cura di), *A scene chiuse. Esperienze e immagini del teatro in carcere*, Titivillus, Pisa 2008; Giulia Innocenti Malini, *Breve storia del teatro sociale in Italia*, Cue press, Imola 2021. L'anno prima della fondazione della Fortezza, che risale al 1988, c'è stato poi un precedente nell'esperienza di Alfonso Santagata e Claudio Morganti che nel 1987 hanno lavorato con i detenuti della Casa Circondariale di Lodi. Ma si è trattato di un incontro occasionale che non ha poi avuto seguito.

sempre più inutili». ² Come un'ostinata Cassandra, Giacché è tornato sulla questione molte altre volte, motivando per filo e per segno le ragioni del suo dissenso e della sua preoccupazione rispetto a una sempre più diffusa concezione dell'arte come strumento *al servizio* di qualcos'altro. Ha spiegato, primo tra tutti, che il teatro può avere sì ricadute sociali, ma solo laddove non le cerchi intenzionalmente e non sia subalterno alle attese di una qualsivoglia istituzione: che «è un ennesimo paradosso del teatro quello che vede il riprodursi di ricadute socialmente utili, quanto più si difende la sua radicale autonomia e si riconosce la sua assoluta inservibilità»; ³ che «il teatro ogni volta che si confonde con il progresso e la morale perde sempre quota e, talvolta, perde decisamente senso»; ⁴ che bisogna preferire le solide eccezioni ai modelli «perché in arte convince soltanto lo straordinario, l'eccessivo, cioè chi sa spingere un po' più un là il limite aureo della differenza del teatro»; ⁵ che il teatro in carcere non è uno strumento al servizio dei cosiddetti diversi ma piuttosto, come tutto quello antropologico, sfrutta la situazione limite del mondo dei diversi per mettersi alla prova; ⁶ e infine che per Punzo il carcere «è stata un'occasione e magari una garanzia in più per sviluppare l'autonomia del teatro, per ricercare il suo *sensu* invece di preoccuparsi di dargli una *funzione*». ⁷

Nei primi anni dell'exploit della Fortezza, di posizioni più o meno simili ve ne sono state anche altre. È sempre del 1992, per esempio, un contributo di Ferdinando Taviani nel quale lo studioso, dopo aver tessuto le lodi degli spettacoli visti a Volterra, conclude ipotizzando che a far funzionare il rapporto tra le istanze di ricerca di Punzo e il gruppo di detenuti coinvolti è stato il «non-altruismo dei due teatranti» (al plurale, poiché si riferisce anche ad Annet Henneman, al tempo collaboratrice del regista), cioè la necessità di lavorare «innanzitutto per i propri interessi», perché quella era «una delle poche opportunità che avevano per realizzare il loro teatro». ⁸ Per sorvolare poi in questa sede sui tanti contributi di critici, su tutti Franco

² Piergiorgio Giacché, *Uno spettacolo prigioniero e un teatro libero*, in Maria Teresa Giannoni (a cura di), *La scena rinchiusa*, TraccEdizioni, Piombino 1992, cit. p. 73.

³ Id., *Teatro prigioniero*, in Maurizio Buscarino, *Il teatro segreto*, Leonardo Arte, Milano 2002, p. 15.

⁴ Id., *Teatro antropologico: atto secondo*, «Catarsi teatri delle diversità», II, 4/5 (dicembre 1997), p. 14.

⁵ *Ibid.*

⁶ Id., *Teatro Prigioniero* cit., p. 14.

⁷ Id., *Il teatro come spazio di libertà*, intervista ad Armando Punzo, «La terra vista dalla luna», 3, maggio 1995, p. 36.

⁸ Ferdinando Taviani, *Il raso dei dimenticati vivi*, in Maria Teresa Giannoni (a cura di), *La scena rinchiusa* cit., p. 88.

Quadri e Massimo Marino,⁹ che hanno avuto la lucidità di raccontare e valutare fin da subito le opere della Fortezza in una cornice schiettamente artistica, saltando a piè pari ogni altro inquadramento di carattere sociale. Se si insiste sulle riflessioni di Giacché non è quindi per predilezione di uno sguardo rispetto a un altro, ma perché fin dai suoi primi interventi sul lavoro nel carcere di Volterra, l'antropologo ha gridato all'equivoco che aleggiava e ancora aleggia attorno a questa e ad altre esperienze radicali, inquadrandolo con acume straordinario in una pericolosa deriva culturale che ai suoi occhi sembrava coinvolgere tutti i campi dell'arte: il crescente predominio della *funzione* sul *sensu*.

Come ogni Cassandra che si rispetti, Giacché aveva tragicamente ragione. Nel giro di trent'anni il paradigma di un Realismo socialista 2.0, com'è stato definito in più occasioni da Attilio Scarpellini,¹⁰ ovvero dell'arte come megafono del discorso politico o più spesso come supplente di una politica inadeguata (lo ha molto ben riassunto, in questo caso in senso entusiastico, il giovane filosofo francese Geoffroy de Lagasnerie nel suo *L'art impossible*)¹¹ ha decisamente vinto la sua battaglia culturale. Non è un caso che un intellettuale altrettanto acuto come Walter Siti abbia sentito l'esigenza di pubblicare una raccolta di saggi intitolata *Contro l'impegno. Riflessioni sul bene in letteratura*,¹² per mettere a fuoco i limiti di quell'*engagement* progressista assai in voga oggi che punta sul contenutismo, sulla scrittura come testimonianza e non come avventura conoscitiva di sé, sulla predeterminazione di temi e posizioni e su una funzione sociale, politica, terapeutica, educativa della scrittura letteraria – rinunciando alle stratificazioni della forma, le quali hanno invece la straordinaria potenzialità di rivelare, all'au-

⁹ Per il nutrito corpus di recensioni di Franco Quadri si rinvia all'archivio di Repubblica e alla rassegna stampa pubblicata sul sito compagniadellafortezza.org. Per i contributi di Massimo Marino, oltre alle recensioni pubblicate prevalentemente su «L'Unità» e «Doppiozero» si rimanda almeno a: *Contro la realtà: i teatri dell'impossibile* di Armando Punzo. *Appunti per un libro sulla Compagnia della Fortezza*, «Prove di drammaturgia», XVII, 2 (dicembre 2011), pp. 6-11; *Buon Compleanno Fortezza!*, introduzione a Armando Punzo, *È ai vinti che va il suo amore. I primi venticinque anni di autoreclusione con la Compagnia della Fortezza di Volterra*, Edizioni Clichy, Firenze 2013, pp. 11-16.

¹⁰ Di Scarpellini, su questo argomento, segnaliamo almeno *Milo Rau: Vangelo a una dimensione. Anche in Palestina nevica*, «Doppiozero», 23 aprile 2021.

¹¹ Geoffroy de Lagasnerie, *L'art impossible*, Puf, 2020. Proprio nell'articolo citato sopra, Attilio Scarpellini sottolinea come l'arte, nella visione di de Lagasnerie, «deve rientrare nell'azione politica e dimostrare in essa la propria efficacia, smettendola di indulgere nell'allucinazione di un'impossibile autonomia rispetto al mondo».

¹² Walter Siti, *Contro l'impegno. Riflessioni sul bene in letteratura*, Rizzoli, Milano 2021.

tore in primis, i non-detti, le contraddizioni e le possibili sorprese della coscienza.¹³ Ed è interessante notare che i tempi coincidono perfettamente, perché Siti fissa la data di nascita di quel che definisce «neo-impegno» al 1989 (l'anno del primo spettacolo di Punzo), con una forte accelerazione dopo il 2001, dal momento cioè in cui «la Storia si è rimessa a correre» e di conseguenza «gli scrittori si sono sentiti in dovere di collaborare alla difesa di una democrazia percepita sotto attacco»¹⁴ vergognandosi del loro precedente formalismo.

Naturalmente Giacché ci aveva visto giusto anche sul microcosmo del teatro in carcere. Nel 2002 segnala che è ormai evidente l'abisso che si è aperto «fra chi si adegua all'addizione e amplificazione della *funzione* (verso gli altri) e chi insegue la sottrazione e distillazione del (proprio) *sensò*»,¹⁵ riconoscendo il principio su cui ancora oggi è fondata la relazione tra «la nebulosa produttiva e funzionale del “teatro-servizio” con le rare e vane illuminazioni di teatro vivente e convincente»:¹⁶

può darsi che l'uno procuri le occasioni all'altro, e viceversa l'altro fornisca il prestigio che conviene al primo; può darsi cioè che l'ordinario servizio teatrale permanente si regga sullo straordinario successo di un teatro autonomo e disubbidiente, dopo avergli fornito l'alibi o la condizione per il suo esperimento... in quel mutuo scambio che garantisce la vita equivoca di tutte le autentiche eccezioni “d'arte”, in mezzo alle regole finte di un “servizio” cui alla fine si arrende ogni tipo di teatro.¹⁷

In realtà, già sul finire degli anni Novanta, proprio mentre scrive uno dei suoi contributi capitali, teorizzando che il «teatro antropologico è stato non un movimento ma un momento in cui una gran parte della cultura teatrale contemporanea ha praticato scambi interculturali al fine di liberarsi dai confini convenzionali e soprattutto dalle funzioni sociali assegnate al

¹³ Sul fronte degli studi e della critica teatrale manca ancora una riflessione strutturata sull'argomento, ma è significativo che in una recente puntata di *Dilemmi* (trasmissione Rai scritta e condotta da Gianrico Carofiglio) dedicata proprio al rapporto tra arte e impegno politico, siano stati invitati a confrontarsi due intellettuali italiani, in rappresentanza di due punti di vista opposti: lo stesso Siti, la cui posizione è riassunta nel volume citato sopra, e Stefano Massini, uno dei più importanti drammaturghi italiani, propugnatore invece di un teatro *engagé*. (*Dilemmi*, RaiPlay.it, 23/05/22).

¹⁴ Walter Siti, *Contro l'impegno* cit., p. 24.

¹⁵ Piergiorgio Giacché, *Teatro Prigioniero* cit., p. 13.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

teatro»,¹⁸ in alcuni ambienti universitari si sta formalizzando la definizione di “teatro sociale” i cui parametri incardinano il teatro svolto nelle carceri (e in altri contesti di emarginazione o disagio) proprio in una serie di funzioni sociali, terapeutiche, educative, assistenziali. Ma il paradosso più eclatante sta nel fatto che tutti i tentativi di storicizzazione di questo presunto genere teatrale radicano storicamente il fenomeno proprio nel teatro che Giacché definisce “antropologico”, e più in generale nella pratica diffusa dell’uscita dai confini convenzionali del teatro che ha caratterizzato le ricerche degli artisti riformatori nel Secondo Novecento, da Antonin Artaud a Jerzy Grotowski, dal Living Theatre a Peter Brook.

Il teatro sociale ha un punto di riferimento teorico nella pubblicazione, nel 1998, di un saggio di Claudio Bernardi (in quegli anni Ricercatore in Discipline del teatro e dello spettacolo all’Università Cattolica di Milano) che per la prima volta usa questa definizione per dar conto di una serie di attività che sono andate diffondendosi in Italia a partire dalla fine degli anni Ottanta, e che sono accomunate da quel che lo studioso riconosce come una comune tensione verso la costruzione sociale della persona, proponendosi come «azione o liturgia delle comunità, minacciate di estinzione dall’omogeneizzazione e personalizzazione della cultura da parte della società mediale, e come ricerca del benessere psicofisico dei membri di qualsiasi comunità attraverso l’individuazione di pratiche comunicative, espressive e relazionali, capaci di attenuare il malessere e lo stress individuale tipico della società occidentale».¹⁹ È il trionfo della funzione sul senso.

Quel contributo, in realtà, è pubblicato in un volume che raccoglie gli atti di un convegno sul rapporto tra istituzioni educative e teatro organizzato a Trento nel 1996, e comunque una recente ricostruzione di Giulia Innocenti Malini che ripercorre le tappe della storia del teatro sociale in Italia,²⁰ ci segnala che fin dalla metà degli anni Settanta presso la cattedra di Storia del Teatro e dello Spettacolo dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, presieduta da Sisto dalla Palma (relatore di tesi di Bernardi), si era

¹⁸ Id., *Teatro antropologico: atto secondo* cit. Qui Giacché distingue un primo atto del teatro antropologico, come momento nel quale il teatro occidentale ha preso a esplorare mondi diversi, altri teatri, altre culture, altre storie, al fine di liberarsi dai suoi confini convenzionali e apprendere nuove possibili linee di condotta, e un secondo atto consistente in una rivoluzione del rapporto con l’alterità per la quale parte del teatro di sperimentazione si è completamente fuso con la suddetta alterità, come nel caso della Fortezza.

¹⁹ Claudio Bernardi, *Il teatro sociale*, in C. Bernardi, Benvenuto Cuminetti (a cura di), *Era di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis, Milano 1998, p. 157.

²⁰ Giulia Innocenti Malini, *Breve storia del teatro sociale in Italia* cit.

andato riunendo un gruppo di operatori e studiosi che si occupavano di indagare forme di teatralità alternative a quelle del teatro professionale. Del rapporto tra teatro e funzioni sociali si parlava dunque già da qualche anno prima della pubblicazione di Bernardi, che sfocerà peraltro in un volume intitolato *Il Teatro Sociale. Arte tra disagio e cura*.²¹ Da quel momento, diversi altri tentativi di storicizzazione sono seguiti, fino all'ultimo, già citato lavoro di Innocenti Malini. La categoria di teatro sociale ha trovato infatti ampia approvazione, è stata largamente accettata e fatta propria da molti altri studiosi e studiose che nei loro contributi teorici hanno di fatto scorporato certe esperienze dall'alveo del Nuovo Teatro (cui pure le fanno risalire) dando inoltre avvio a corsi universitari e di formazione ad hoc, a master specifici, a riviste specializzate (come *Catarsi-Teatri delle Diversità* e *Quaderni di Teatro Carcere*), promosse dai vari coordinamenti di Teatro Carcere regionali e nazionali. Alcune di quelle straordinarie fuoriuscite dai cardini convenzionali del teatro, nate sulla spinta di un rinnovamento linguistico che si rifaceva alle avanguardie e ai riformatori degli anni Sessanta e Settanta, ovvero all'idea di un teatro che non rappresenta ma rifà la vita cercando fuori di sé canali di rivitalizzazione – come il teatro tra limite e resistenza della Fortezza, ma anche come il meticcio teatrale delle Albe – sono state incasellate in una categoria che ha finito per esporle a un pregiudizio di simpatia (in fondo conta il processo, e non ha senso considerare gli esiti artistici) o disinteresse (il teatro sociale è un teatro minore).

Dobbiamo sicuramente dare conto di una intensa ricerca di sfumature diverse da parte di vari studiosi e studiose²² che di volta in volta hanno parlato di «teatro del disagio», «teatro delle persone», «teatro delle diver-

²¹ Claudio Bernardi, *Il Teatro Sociale. Arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004.

²² Rimandiamo almeno agli studi di Claudio Meldolesi. In uno dei suoi scritti decisivi sul teatro in carcere lo studioso si propone di superare l'antinomia tra le diverse posizioni rilanciando il discorso sul piano delle dinamiche emotive: *Immaginazione contro emarginazione. L'esperienza italiana del teatro in carcere*, «Teatro e Storia», IX, 16 (1994), pp.41-68. Con Meldolesi Punzo ha più volte dialogato in senso costruttivo, pur trovandosi su punti di vista non allineati. Si veda a questo proposito il breve scritto del regista apparso in un dossier a cura di Gerardo Guccini e Laura Mariani in memoria dello studioso scomparso nel 2009: «Essere ruffiani non si può, i ruffiani sono inconcludenti, per questo io e Claudio abbiamo sempre discusso. Abbiamo attraversato dei momenti difficilissimi, a ciascuno degli snodi fondamentali ci siamo ritrovati a difendere posizioni diverse. Ma questo rapporto è stato fondamentale: Claudio ha rappresentato per me una sorta di nobilissima controparte, una persona coltissima, che ha coltivato visioni straordinarie e io so benissimo che mi è servito da pungolo per cercare di precisare sempre meglio la mia stessa azione, per cercare di far capire anche all'esterno quello che faccio», «Prove di drammaturgia», XIX, 1-2 (2014), p. 58.

sità», «teatro d'interazione sociale», tentando di distinguere, di chiarire, di specificare, ma sta di fatto che termini come “conduttore di teatro sociale” e “operatore di teatro sociale” sono diventati di uso comune, andando progressivamente a sostituire le parole “regista” o “artista” in molte esperienze etichettate come teatro sociale sulla base di criteri niente affatto artistici ma piuttosto circostanziali e biografici. Specularmente, nel linguaggio ordinario dei cosiddetti operatori, le persone impegnate nel lavoro teatrale hanno smesso di essere attori e attrici e sono diventati «i ragazzi», «i miei ragazzi» e in qualche caso finanche «i miei ragazzacci»,²³ sintomo di una diffusa infantilizzazione fondata proprio sul presupposto educativo. Naturalmente c'è anche il risvolto della medaglia: il fatto che il primo e più longevo laboratorio di teatro all'interno di un istituto di pena – quello di Punzo appunto – coincida con una delle esperienze artistiche più importanti del panorama internazionale ha viziato in qualche modo la riflessione di studi di altro segno che hanno voluto forzatamente individuare un carattere di artisticità in varie esperienze di teatro in carcere che quel carattere non lo avevano, col risultato di sostituire semplicemente un pregiudizio con un altro.

Ora, quel che ci interessa fare non è ricostruire ancora una volta le tappe di questa storia (peraltro frastagliata, con varie sfumature, come si diceva poco fa) ma mettere a fuoco le conseguenze di percorsi teorici divenuti con velocità impressionante anche percorsi pratici, servendoci dell'esperienza della Fortezza come caso di studio emblematico. In effetti, come rileva la stessa Innocenti Malini, «le università sono state i soggetti che si sono occupati non solo della ricerca teorica, ma anche della formazione e della realizzazione di progettualità concrete di teatro sociale, o di consulenza ai progetti in corsi».²⁴ E se inquadrriamo più specificamente la storia del teatro in carcere, notiamo, con Valentina Venturini, che «da un certo punto in poi la storiografia ha iniziato a inquadrare il fenomeno inserendolo nel ben più ampio contesto del “teatro sociale”, focalizzando l'attenzione sulla sua alterità: la scissione dello spettacolo e della ricerca estetica. Concentrandosi sul processo e marcando la differenza con l'altro teatro, quello professionista, basato sul prodotto. Da un lato il “fare teatro”, dall'altro lo “spettaco-

²³ Così Paolo Billi, fondatore del Teatro del Pratello, definisce i giovani detenuti dell'Istituto Penale Minorile di Bologna con i quali lavora, in uno scritto in cui promuove un punto di vista diametralmente opposto rispetto a quello di Armando Punzo, specificando tra le altre cose di non essere interessato alla professionalizzazione dei detenuti-attori. Cfr. Paolo Billi, *Per un teatro di attori/non attori*, «Quaderni di Teatro Carcere», 7-8, 2019-2020, p. 32.

²⁴ Giulia Innocenti Malini, *Breve storia del teatro sociale in Italia* cit., p. 67.

lo”. Un’alternativa che, a ben guardare, era forse più negli occhi di parte di quella storiografia che nelle storie di molti dei teatri carcerari. Un modo di leggere quei teatri che, però, finì con l’influenzarne l’“andare”». ²⁵

Come abbiamo già detto, tutti i teorici del teatro sociale ne rintracciano la radice nelle sperimentazioni dei grandi maestri della ricerca le cui caratteristiche comuni sono perfettamente riassunte da Marco De Marinis:

Ciò che accomuna i maestri della scena contemporanea è lo sforzo di pensare e realizzare un teatro inteso come incontro di conoscenza, esperienza interumana autentica, scoperta e trasformazione di sé, resi possibili dal fattore che esso tende a porsi non più come riconoscimento dell’identico e già noto, ma come confronto con l’alterità e quindi come esplorazione del non ancora noto e persino dell’oscuro e del misterioso, sia per l’attore che per lo spettatore. Per riscoprire la natura del teatro come alterità, questi maestri hanno avuto bisogno spesso di spaesarsi, viaggiando (col corpo ma anche solo con le mente, a volte) rivolgendosi ad altre culture, a teatri e attori esotici, mettendo a frutto il valore gnoseologico del *détour*). ²⁶

Quello che sembra non funzionare è il passaggio logico che si è compiuto dal riconoscere questo spaesamento di sé alla ricerca di un rinnovato senso e di un teatro che non solo rappresenta ma trasforma l’essere umano come caratteristica di molte esperienze del teatro d’innovazione novecentesco e in parte anche di quello contemporaneo – all’elaborazione di una categoria (e di una pratica!) che mette in secondo piano questa dimensione della ricerca su di sé dell’artista per far spazio a una relazione di carattere educativo. Per esempio, nel suo studio Malini individua come scaturigine di molte esperienze prese in esame il lavoro di Grotowski e il fenomeno della performance e degli happening, in quanto percorsi novecenteschi che hanno radicalmente messo in scacco la dimensione rappresentativa. È una riflessione condivisibile, storicamente fondata. Quello che non è chiaro è perché, piuttosto che procedere in questa direzione, ragionando sui vari “linguaggi di realtà”, ²⁷ e quindi sulle varie forme che la relazione tra teatro

²⁵ Valentina Venturini, *A Theatre that is more than theatre. Dialogo immaginario con Ferdinando Taviani sul teatro in carcere*, «Teatro e Storia», XXXV, 42 (2021), p. 219.

²⁶ Marco De Marinis, *Il teatro dell’altro*, La casa Usher, Lucca 2011, p. 9.

²⁷ Di “linguaggi di realtà” ha parlato in più occasioni Gerardo Guccini per riferirsi alle numerose forme di relazione tra teatro e realtà che popolano la scena contemporanea (compresa l’esperienza della Fortezza): *Per incominciare a parlare di “Linguaggi di Realtà”* (1), «Catarsi», 25, 54/55 (novembre 2010); *Per incominciare a parlare di “Linguaggi di Realtà”* (2), «Catarsi», 25, 56/57, (maggio 2011); *Recitare la performance epica*, «Acting Archives», I, 2 (novembre 2011). Questa definizione ha dato anche il titolo a una tavola rotonda al Dams di

Contro il teatro sociale

e realtà ha assunto nel tempo, ovvero su quella doppia mutazione antropologica descritta da Giacché (per la quale prima il teatro è andato alla ricerca di culture ed espressioni altre da sé e dalle sue convenzioni, e poi è tornato nel suo spazio portandovi dentro figure altre, pezzi di mondo) si sia così insistentemente desiderato fondare un campo di studi che fa arretrare questa dimensione carica di significati e di domande, per concentrarsi su una dimensione terapeutica e trattamentale che ha davvero poco da dire in termini teatrali. Viene allora il sospetto che il discrimine tra quel che è inteso come teatro di innovazione e quel che è teatro sociale finisce per essere proprio il profilo sociale delle persone coinvolte: e non soltanto non professionisti (altrimenti dovremmo considerare molte altre forme di teatro contemporaneo), ma presunti svantaggiati di vario tipo: reclusi, disabili, malati psichici, e più recentemente migranti, adolescenti che abitano in periferie difficili e così via, aiutati da qualcuno che applica tecniche teatrali per finalità di carattere salvifico. Si potrebbe obiettare che quel che fa la differenza tra il teatro cosiddetto sociale e altri linguaggi di realtà è l'intenzione, ovvero che esistono centinaia di esperienze nate proprio non per portare avanti una ricerca di carattere artistico, ma con l'intento di agire sulla costruzione sociale delle persone; d'altronde secondo Alessandro Pontremoli:

è importante sottolineare come esista una profonda differenza tra il teatro educativo e sociale, e quello che viene generalmente definito il teatro d'arte. Il teatro educativo e sociale non ha infatti come obiettivo primario il prodotto, cioè la costruzione di uno spettacolo teatrale dalle caratteristiche estetizzanti, come invece accade nel circuito produttivo consueto [...] Il teatro sociale non è neppure sovrapponibile al teatro d'avanguardia o a quello che il linguaggio delle circolari e dei decreti ministeriali definisce "d'innovazione".²⁸

Ma allora che cosa c'entra in questo discorso la Fortezza, nata proprio con l'intento di fare teatro d'innovazione, innervata com'è di una tensione estetica, orientata alla scoperta di soluzioni linguistiche sempre più precise per esprimere il proprio incontro e scontro con lo spirito del tempo? In realtà ci sono posizioni intermedie che tentano di saldare i vari punti di vista: pensiamo al recente volume di Andrea Porcheddu dedicato alle reazioni della

Bologna, i cui atti sono pubblicati in «Prove di Drammaturgia», 17, 2 (dicembre 2011) intitolato *Teatro/Realtà: linguaggi, percorsi, luoghi* (a cura di G. Guccini) in cui figura un ulteriore contributo dello studioso: *Teatro/mondo: dalla scrittura scenica ai linguaggi di realtà, dall'imitazione alla sineddoche*.

²⁸ Alessandro Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità*, Utet, Torino 2015, p. 51.

critica di fronte a quello che definisce “Teatro Sociale d’Arte”,²⁹ in cui il critico arriva a sostenere che nell’ambito del teatro sociale vi siano alcune delle più vitali e innovative esperienze d’arte del presente. È un passo avanti, ma rimane in piedi la pertinenza di una categoria estremamente problematica.

Certo, le categorie storiografiche sono sempre imperfette, imprecise, ma sappiamo quanto possano rivelarsi necessarie per interpretare certi fenomeni. È evidente, per esempio, che non possiamo assimilare la *Thérèse Raquin* di Zola alla *Signorina Giulia* di Strindberg, però ragionare in termini di naturalismo ci consente di mettere a fuoco quale fosse la pressione filosofica, la domanda di ricerca e lo sguardo sull’uomo e del mondo di entrambi gli autori. Allo stesso modo, andando ancora per esempi sparsi, per quanto impreciso sia parlare di teatro-documentario mettendo dentro uno stesso calderone teorico il lavoro di Peter Weiss e Milo Rau, questa formula ci suggerisce l’uso di una certa relazione con il reale, dandoci contezza del valore che gli artisti attribuiscono alla realtà fattuale, al realismo formale. Quella di teatro sociale è invece una categoria che finisce per essere sterile dal punto di vista teatrológico, poiché pone l’accento sul contesto senza rimandare né a una forma né a una visione del mondo, ma solo al contesto di provenienza delle persone coinvolte e a una finalità educativa.

Naturalmente dal punto di vista sociologico e politico può avere un senso, e certamente ce l’ha, andare a mappare con pari dignità di attenzione quelle esperienze che sfruttano gli strumenti del teatro, della scrittura, della musica e di tutti i linguaggi creativi per incidere positivamente sui contesti di marginalità e nelle periferie sociali, dal carcere agli istituti psichiatrici, ma dal punto di vista teatrológico rischia di essere inservibile, poiché queste esperienze differiscono ampiamente l’una dall’altra, in certi casi sono diametralmente opposte, per approccio, visione, lingua. Decidere di inquadrarne presupposti, aspetti tecnici e filosofici a partire da una cornice vagamente intesa come contesto di emarginazione sociale non ha senso, alimenta una concezione dell’arte come strumento ancillare e non come linguaggio autonomo e impedisce, come di fatto è accaduto, di tentare un inquadramento più pertinente e più utile ai fini della comprensione e della storicizzazione di un fenomeno artistico.

In questo intrico tra storiografia e pratiche, la vicenda di Punzo è certamente la più significativa, quella che meglio di qualsiasi altra esperienza racconta le ombre che si sono addensate indisturbate attorno a una deriva

²⁹ Andrea Porcheddu, *Che c’è da guardare? La critica di fronte al teatro sociale d’arte*, Cue Press, Imola 2017.

culturale che riguarda, come aveva già intuito Giacché, la cultura contemporanea in generale. Quando nel 1988, dopo un'intensa esperienza con il Gruppo Internazionale l'Avventura (un gruppo nato da artisti e artiste che avevano lavorato con Grotowski e che conducevano una ricerca sulla percezione ispirata ai principi del suo parateatro) Armando Punzo varca per la prima volta i cancelli della Fortezza Medicea di Volterra non può di certo sapere che con la sua compagnia di teatro in carcere darà vita a un'esperienza senza precedenti nel mondo per il livello di sperimentazione artistica che riuscirà a raggiungere. Non lo sa, ma lo progetta fin dall'inizio, dal momento in cui le duecento ore di laboratorio inizialmente autorizzate e finanziate dal Comune di Volterra e dalla Regione Toscana si trasformano di fatto in millecinquecento, per precipitare infine nel debutto di una prima creazione (nel 1989) che attirerà all'interno dell'istituto penitenziario una nutrita schiera di critici e operatori teatrali. Nel corso di oltre trent'anni di lavoro e spettacoli coronati da innumerevoli premi teatrali e letterari (sono sette solo i Premi Ubu),³⁰ dall'attenzione di un pubblico sempre più ampio e della stampa specializzata, e dall'interesse di alcuni dei maggiori fotografi di teatro³¹ – la Fortezza, pur senza mai intraprendere azioni di proselitismo, anzi cercando in ogni modo di ribadire la propria estraneità a processi di formalizzazione del rapporto tra arte e educazione,³² ha ispira-

³⁰ Oltre agli Ubu, che hanno premiato negli anni regia, scene, musiche, costumi, segnaliamo anche il Premio Europa Nuove Realtà Teatrali (2003), il Premio per la Cultura Contemporanea della Regione Toscana (2005), la Medaglia d'Argento della Presidenza della Repubblica assegnata dal Festival Viviani d'Impegno Civile (2009), il Premio Associazione Nazionale Critici di Teatro (2004), il Premio Carmelo Bene della Rivista lo Straniero (2004), il Premio Peppino Patroni Griffi (2012), il Premio Scenari Pagani (2015), il Premio Napoli (2016), il Sigillo d'Ateneo dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo (2018), la Medaglia del Presidente della Repubblica per il trentennale della Fortezza (2018), il Premio Le Economie della Fiducia – L'Impresa del bene del Corriere della Sera (2018), il Premio Nesi (2018), il Premio Speciale Fiesole (2018), il Premio Rotondi ai salvatori dell'Arte (2019) e il recente Premio Anima per il teatro (2022).

³¹ Tra questi segnaliamo almeno Maurizio Buscarino, Tommaso Le Pera, Oliviero Toscani, Stefano Vaja, Clara Vannucci e Guido Mencari.

³² Fin dalla nascita della Fortezza, in tutti i suoi interventi (saggi, interviste, convegni) Armando Punzo ha ribadito sistematicamente che la sua iniziativa non aveva alcun intento pedagogico e sociale ma era mossa da un'urgenza schiettamente artistica: lavorare con non professionisti, in un contesto libero da condizionamenti pratici o teorici preesistenti, per tornare alle origini del linguaggio teatrale e riscoprirne da zero necessità e potenzialità. A questo proposito si rimanda almeno a *Il teatro della fame* (1992) e *Limite e resistenza* (1998), due contributi scritti negli anni Novanta e più di recente raccolti in Armando Punzo, *È ai vinti che va il suo amore. I primi venticinque anni di autoreclusione con la Compagnia della Fortezza di Volterra*, Edizioni Clichy, Firenze 2013.

to centinaia di altre esperienze di lavoro artistico all'interno degli istituti di pena italiani ed europei, contribuendo ad alimentare senza volerlo un sempre più diffuso convincimento che possa esistere un genere di teatro etichettato come "Teatro Carcere" e che nelle esperienze che vi afferiscono si possano rintracciare caratteristiche fondanti comuni.

Fin da subito il lavoro della compagnia è stato oggetto di decine di articoli e monografie, nei quali critici e studiosi hanno tentato di rendere conto dell'inedita esperienza inquadrandola da diversi punti di vista, da quello sociopolitico a quello più schiettamente artistico. Poi, con la massiccia storicizzazione dei tanti laboratori che intrecciano arte e dimensione sociale di cui si diceva sopra, il teatro di Punzo, benché riconosciuto puntualmente come eccezione, è stato sempre più spesso ricondotto sotto la più ampia categoria di teatro sociale, con una conseguente tacita rinuncia da parte di molti studiosi a intraprendere o proseguire l'indagine sulle sue caratteristiche stilistiche, formali e pedagogiche (in senso attoriale), sulle svolte drammaturgiche e poetiche che si sono susseguite nel tempo e secondo una precisa logica.

Ebbene, si diceva che Punzo e altri artisti che di mestiere rivendicano di fare i teatranti figurano in molti discorsi sul teatro sociale con l'asterisco dell'eccezione: «È tuttavia un dato di fatto – scrive ancora Pontremoli – che negli ultimi anni una seria, approfondita e innovativa ricerca in ambito performativo è stata condotta proprio entro la progettualità e le forme del teatro sociale, come dimostrano esperienze, ai margini di ogni possibile classificazione storico-critica, di registi quali Marco Baliani, Pippo Delbono, Denis Gaita, Armando Punzo, Enzo Toma e altri».³³ Evidentemente, quanto più gli studiosi hanno tentato di cercare una definizione chiara di quel che chiamano teatro sociale, tanto più si sono ritrovati a fare eccezioni rispetto al presupposto educativo perché, come aveva già intuito Giacché tale funzione si compie più efficacemente nei casi in cui essa non ha in alcun modo pertinenza, almeno nelle intenzioni. Ma quel che più salta all'occhio è che nei fatti l'esperienza della Fortezza, che puntualmente viene chiamata in causa in tutti gli studi sul teatro sociale, risulti estranea a tutti gli aspetti tecnici e teorici in cui esso è incardinato: l'intento trattamentale, la volontà di attenuare il malessere delle persone, il non professionismo, la considerazione del gruppo di lavoro come massa indistinta e non nella specificità di ogni singolo performer, l'arretramento della forma rispetto al contenuto

³³ Alessandro Pontremoli, *Elementi di teatro educativo, sociale e di comunità* cit., p. 51.

Contro il teatro sociale

e il primato del processo rispetto alla realizzazione dello spettacolo che in quest'ottica, come teorizza ancora Pontremoli, può perfino non esserci:

Il teatro come esperienza del gruppo, della comunità, non necessariamente implica il mostrarsi e il ripetere. La ripetizione, quando è presente, è strettamente legata a una ritualità atta a riportare l'individuo nel circuito sociale con una sua identità. L'esito può non essere il mostrarsi, perché nel momento in cui si va in scena l'esperienza teatrale è in gran parte finita. Non vive un prodotto nella memoria sociale, ma in quella personale, individuale.³⁴

Nel teatro Renzo Graziani del carcere di Volterra, invece, non si lavora per qualche ora a margine di altre attività, perché il laboratorio teatrale impegna l'intera settimana e l'intera giornata (dalle 9 alle 19 con due ore di pausa pranzo), le maestranze sono di altissimo profilo (costumi, scene e musiche originali sono curati da professionisti pluripremiati), l'intento è esclusivamente e dichiaratamente di professionismo teatrale e infatti il lavoro con la Compagnia della Fortezza definisce appieno l'identità del regista Armando Punzo. Inoltre, la Fortezza va regolarmente in tournée attraverso l'articolo 21 che regolamenta l'attività lavorativa, per cui gli attori sono assunti e pagati, e si coltiva nei più interessati la prospettiva di una carriera dedicata all'arte.³⁵ Ma soprattutto, e qui c'è un discrimine fondamentale, il destinatario finale dell'operazione artistica non sono né il regista né i detenuti-attori, bensì il pubblico (tanto è vero che, come ogni compagnia che si rispetti, la Fortezza organizza repliche di rodaggio con spettatori scelti prima di ogni debutto ufficiale). Del para-teatro grotowskiano nella cui scia si è formato, Punzo ha ereditato l'orizzonte filosofico, cioè l'idea di un teatro come pratica trasformativa dell'umano e non come rappresentazione, ma fin da subito ha preso le distanze dall'idea di laboratorio fine a sé stesso, andando piuttosto incontro a una concezione registica in cui la struttura formale è fondamentale, è quello che ti resta tra

³⁴ Ivi, p. 7-8.

³⁵ Una storia emblematica di questa possibilità è quella di Aniello Arena, detenuto-attore, oggi uomo libero e attore di professione, che dopo aver incontrato il teatro grazie alla compagnia della Compagnia della Fortezza nel Carcere di Volterra, con cui ha collaborato per sedici anni, ha intrapreso una carriera cinematografica di successo, arrivando a vincere il Nastro d'Argento nel 2013 come attore protagonista nel film *Reality* di Matteo Garrone. La sua vicenda è raccontata nell'autobiografia, scritta con Maria Cristina Olati, *L'aria è ottima (quando riesce a passare). Io, attore, fine-pena-mai* (Rizzoli, 2013). Il caso Arena è certamente eccezionale ma non unico, e mette in luce tutte le potenzialità di un percorso artistico professionale intrapreso anche in condizioni di detenzione.

le mani dopo mesi di lavoro come misura dell'idea messa in campo, della forza concreta che ha, indipendentemente dalle buone intenzioni:

Tu stai scrivendo la storia per te più importante del mondo, e arriva un momento in cui devi mettere un punto all'opera e consegnare, e se la forma non ti torna, o non la consegna – la mia paura di sempre –, o cerchi di mettere a fuoco l'elemento che sfugge. Per costruire spesso si segue una modalità di lavoro logica, consequenziale, ma lo spettacolo è un'altra cosa, con tutto il materiale che hai raccolto devi trovare un'altra forma, indipendente da te, che lo renda condivisibile con gli altri nel migliore dei modi. Non ti puoi affezionare a quello che fai durante il processo. Per me è il passaggio più drammatico, quando cominci ad avere tante microstrutture accumulate nel tempo, oggetti, figure, azioni, e le vedi tutte insieme e devi decidere come comporle. A quel punto devi mollare te, le tue idee e le tue fantasie e immaginazioni e lasciare che sia solamente la scena a decidere. Non puoi più tenere tutte le strade aperte e devi fare qualcosa di quello che hai davanti. Devi fare i conti col fatto che ciò a cui tu stesso hai dato vita risponde a leggi proprie.³⁶

Non è un caso che da vent'anni la Fortezza stia lavorando per ottenere la costruzione del primo teatro “stabile” in carcere al mondo, uno spazio che non sia una sala polivalente interna destinata al laboratorio dei detenuti, una specie di upgrade di una chiesa o un auditorium per intendersi, ma un teatro in piena regola con tutti i crismi tecnici, in cui avviare corsi di formazione ai mestieri del teatro, organizzare una stagione e soprattutto collocato in una posizione strategica che consenta la libera frequentazione da parte del pubblico. Un teatro del tutto regolare, insomma, con le caratteristiche e i numeri di posti a sedere necessari a ottenere finanziamenti pubblici destinati al teatro tout court.³⁷

Solo a questo punto, e proprio sulla base delle prerogative artistiche alle quali abbiamo fatto brevemente accenno, è possibile ragionare sull'incidenza trattamentale. La ricaduta sociale, come abbiamo già detto più volte, c'è ed è altissima. Su questo fronte la letteratura è ipertrofica: disponiamo di decine di studi di settore, e di tesi di laurea e dottorato che documentano i vantaggi che ha comportato l'introduzione dell'attività teatrale nel

³⁶ Armando Punzo, *Un'idea più grande di me. Conversazioni con Rossella Menna*, Luca Sossella Editore, Bologna 2019, p. 90.

³⁷ La richiesta di finanziamento è infine andata in porto e, dopo molte traversie per ottenere le varie autorizzazioni necessarie, al momento (nell'autunno 2022) è in atto la ratifica dell'esito del bando pubblico con cui è stato selezionato lo studio di architettura che progetterà la struttura, la prima al mondo con le caratteristiche descritte.

Contro il teatro sociale

Carcere di Volterra e in altri istituti che ne hanno seguito l'esempio, su tutti la riduzione del tasso di recidività.³⁸ Quello che ci interessa constatare in questa sede è che se nel giro di trent'anni la Fortezza medicea di Volterra da carcere di massima sicurezza è diventato un istituto all'avanguardia per le attività trattamentali è proprio perché l'autenticità dell'urgenza artistica ha forzato la mano all'istituzione molto più di quanto possano fare attività, pur meritorie, che però si mettono al servizio dell'istituzione stessa. La radicale ricerca di senso, insomma, è stata più efficace del tiepido riformismo degli operatori sociali. Come abbiamo visto Punzo è un artista. Non è lui ad aver studiato per diventare operatore sociale in carcere, è il carcere di fronte alla sua ostinazione a essersi alfabetizzato progressivamente alla grammatica del teatro, arrivando per esempio a consentire l'utilizzo di centotrenta metri di corda spessa tre centimetri per la scenografia di *O' Juorno e San Michele* nel 1991, la costruzione di un enorme labirinto di legno di dieci metri per trenta per *l'Orlando Furioso* del 1998, la realizzazione di un lago artificiale e l'eliminazione di due file sbarre nello spazio esterno dell'ora d'aria in cui vanno in scena gli spettacoli della compagnia, perché nella visione del regista era assolutamente necessario ottenere un punto di fuga prospettico più lontano e "magico" dal quale far apparire i personaggi di *Beatitudo*, spettacolo del 2020 ispirato all'universo letterario di Borges.

Chi punta alla rieducazione con il teatro ottiene meno di chi fa teatro, perché chiede meno, perché mette le persone nella condizione di perdenti, malati, sottomessi, incapaci di autodeterminarsi. Ma se io voglio vincere un Oscar con il film che faccio con te, ti metto necessariamente in difficoltà, non posso preoccuparmi di farti del bene, devo puntare al risultato, e in questo lavoro tu hai la possibilità di metterti veramente alla prova, di misurarti sul serio. Secondo te, se Luca Ronconi avesse deciso, per suo interesse, di entrare in un carcere e lavorare coi detenuti per un certo testo che aveva in mente, si sarebbe potuto preoccupare della rieducazione? Avrebbe mai ceduto di fronte all'agente che chiamava gli attori per la conta nel mezzo di una prova? Io sono sicuro che avrebbe detto: cari signori, o mi fate fare, come dico io, o vado via. E dico Ronconi per far l'esempio di un maestro. Quasi sempre quando parlo con le persone che si occupano di teatro in carcere tirano fuori mille problemi, tutti veri, per carità,

³⁸ L'ultimo studio, con dati aggiornati al 2015 e realizzato dal Tavolo 9 (Istruzione, Cultura e Sport) degli Stati Generali sull'Esecuzione Penale, evidenzia che i detenuti che hanno l'opportunità di frequentare un percorso teatrale in carcere hanno un calo del tasso della recidiva dal 65% di media nazionale al 6%.

ma il punto è che se il tuo obiettivo non è sufficientemente forte da travolgere le difficoltà, non stai facendo teatro, anzi, lo stai depotenziando.³⁹

Si noti bene che nelle parole di Punzo il punto non è mai fingere di non trovarsi in un carcere, quanto piuttosto di “usarlo” simbolicamente e concretamente per ingaggiare delle battaglie di senso, dando vita a spettacoli che non interpretano e non rivelano l’attualità (meno che mai quella biografica propria o dei detenuti-attori) ma piuttosto invitano attuari e spettatori a inventare il reale, riscrivere gli immaginari, «creare buchi nella realtà».⁴⁰ «Ho sempre cercato microcosmi, rettangoli, con sistemi di valori molto chiari, dentro cui mettere alla prova le mie intuizioni e la mia motivazione»⁴¹ racconta il regista. In altre parole, l’architettura concreta e ideale del carcere ispira e chiarisce la sua visione culturale: «Il carcere reale è metafora concreta di un carcere più ampio in cui viviamo tutti. Entrare qui dentro significa varcare ogni giorno un limite che esiste anche fuori, ma che in carcere è visibile in modo abnorme. Perché quel limite altro non è che l’uomo, sono io».⁴² Non si tratta quindi di negare il contesto in cui si sviluppa un fenomeno, ma di considerarlo dal punto di vista del valore semantico che assume in un gesto artistico. Che le istituzioni (anche quelle politiche e culturali) seguano la logica della funzione e del welfare culturale è prevedibile, perché tale logica implica la tanto agognata misurabilità dei risultati: le attività in carcere, compresa quella della Compagnia della Fortezza, si svolgono grazie all’articolo 17 dell’Ordinamento penitenziario, secondo il quale «sono ammessi a frequentare gli istituti penitenziari con l’autorizzazione e secondo le direttive del magistrato di sorveglianza, su parere favorevole del direttore, tutti coloro che avendo concreto interesse per l’opera di risocializzazione dei detenuti dimostrino di potere utilmente promuovere lo sviluppo dei contatti tra la comunità carceraria e la società libera». Ma il teatro si è di fatto insinuato tra le maglie di questa opportunità legislativa per andare molto oltre arrivando a capovolgere la logica istituzionale che vorrebbe inchiodare le persone a un ruolo granitico: di detenuto da rieducare o uomo libero presuntamente educato. Ragionare in termini di teatro sociale significa esattamente sostenere questa visione a scapito di quella artistica, re-incardinando teoricamente e operativamente in una funzione educativa un lavoro che questa funzione la supera grazie

³⁹ Armando Punzo, *Un’idea più grande di me* cit., p. 352.

⁴⁰ Id., *È ai vinti che va il suo amore* cit., p. 45.

⁴¹ Id., *Un’idea più grande di me* cit., p. 34.

⁴² Ivi, p. 28.

Contro il teatro sociale

a una concezione delle potenzialità dell'essere umano di gran lunga più nobile, interessante e perfino realistica.

Peraltro, e in conclusione, vale la pena portare all'attenzione alcuni aspetti su cui la riflessione non è mai stata aperta: l'idea di un teatro sociale come teatro meritorio al di là dei suoi esiti artistici, e la conseguente capillarizzazione di questa concezione depotenziata del teatro in carcere ha nutrito un meccanismo per il quale uno vale uno, un'esperienza vale l'altra insomma, e così di fatto nell'ultimo decennio si è diffusa la pratica per i grandi teatri, Nazionali o Tric, di ospitare nei propri spazi gli esiti dei laboratori teatrali svolti nel carcere del proprio territorio di riferimento, come atto dovuto di civiltà, di buona cittadinanza, rinunciando a operare una scelta e una ricerca, come accadeva in precedenza. Questo livellamento al ribasso ha abbassato di conseguenza anche il livello delle pretese e dei progetti. Per esempio, la spinta iniziale, sostenuta da più parti, a modificare la legge sull'espatrio dei detenuti per consentire alla Fortezza (e ad altre esperienze con le stesse ambizioni) di accettare gli inviti di festival e teatri stranieri e intraprendere tournée all'estero è andata progressivamente allentandosi. Un'altra conseguenza sommersa di questo errore culturale sta poi nel fatto che quanto più il teatro viene considerato attività trattamentale e non professione, tanto più operatori, educatori, psicologi, assistenti sociali, tendono a indirizzare fortemente i detenuti che hanno maturato i requisiti per intraprendere un'attività lavorativa all'esterno verso un'occupazione ordinaria, anche laddove vi sia un talento riconosciuto e un concreto interesse nel proseguire in una carriera artistica. Doppiando peraltro il peggiore stigma che segna il teatro e le arti nella società cosiddetta società "libera":

Perché poi, al di là di tutti i discorsi, fondamentalmente, è mille volte più semplice pensare al teatro come strumento di rieducazione. [...] Il teatro è solo uno strumento: hai fatto il laboratorio, hai imparato a parlare un po' meglio, ti sei abituato a lavorare in gruppo? Bene, l'obiettivo è raggiunto, l'educatore certifica che sei pronto, il magistrato firma e sei autorizzato a uscire per fare il pizzaiolo, il cameriere, l'impiegato in un'azienda locale, qualsiasi cosa insomma, tranne il teatro. Perché quello non è un lavoro, no? La vendetta della realtà si è consumata.⁴³

In questo quadro, di quella straordinaria potenzialità del teatro di forzare il reale da cui tutto è partito cosa resta? Nell'arte l'eccezione è un valore.

⁴³ Ivi, p. 348.

Compito delle buone istituzioni è di far funzionare al meglio la convivenza civile, tramite compromessi e livellamenti. Compito degli artisti e di chi si occupa di arte è di fare uno scatto in avanti, aprire piste, scoprire territori inesplorati e conquistare elisir da portare in dote alla propria comunità di ritorno dal viaggio. Sono due vocazioni diverse, quando si confondono c'è sempre da preoccuparsi.

La voce degli studenti sulle “Residenze d’artista” di Media Dance: un approccio valutativo

Rita Maria Fabris

Media Dance fra storia e contemporaneità

Ci sono cicli storici in cui ritornano prepotentemente domande su scuola e teatro, teatro a scuola. In epoca pandemica i corpi della comunità scolastica hanno lanciato il loro grido di aiuto e, oggi, riandiamo a quei momenti apicali nei quali scuola e teatro si sono incontrati.

Per non tornare ai collegi gesuiti di Ancien Régime che prevedevano il teatro e la danza come materie curricolari per la formazione della classe dirigente all’oratoria in pubblico con una presenza corporea consapevole,¹ possiamo ripartire dagli anni Settanta del Novecento e dalla fase pedagogica dell’Animazione teatrale che sperimenta le «relazioni esistenti tra la libera espressione e attività scolastiche curricolari»,² grazie all’incontro fra artisti e insegnanti. Con la nascita del “Teatro Ragazzi” all’inizio degli anni Ottanta si assiste ad un ritorno degli artisti sulla scena, questa volta progettata per i ragazzi ma non con i ragazzi, e una progressiva commercializzazione di strumenti teatrali nella scuola, privi di una specifica progettualità di educazione estetica che si afferma alla fine degli anni Novanta.³ Accanto alla formazione di operatori teatrali e danzeducatori® che capillarmente rispondono sul territorio italiano al *Protocollo d’intesa per l’educazione alle discipline dello spettacolo* (12 giugno 1997),⁴ si affacciano le ricerche d’impat-

¹ Giovanna Zanlonghi, *Teatri di formazione. Actio, parola e immagine nella scena gesuitica del Sei-Settecento a Milano*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.

² Remo Rostagno, *Animazione*, in Antonio Attisani (a cura di), *Enciclopedia del teatro del ‘900*, Feltrinelli, Milano, 1980, p. 342.

³ Gaetano Oliva, *Il teatro nella scuola. Aspetti educativi e didattici*, LED, Milano, 1999. Franca Zagatti (2021), *Danza educativa. Principi metodologici e tracce operative*, Ephemeria, Macerata 2021 (prima edizione 2004).

⁴ Stipulato fra il Dipartimento dello Spettacolo della Presidenza del Consiglio dei Ministri, il

to dei processi teatrali nelle scuole lombarde prima,⁵ marchigiane poi,⁶ e, più timidamente, le prime sperimentazioni di compagnie professionali nel sistema scolastico di Ravenna, con gli *Assaggi di danza d'autore a scuola*,⁷ sistematizzati più recentemente a livello nazionale dalla rete Anticorpi XL.⁸

Con le “Residenze d’Artista” nella scuola realizzate dal progetto *Media Dance* della Lavanderia a Vapore,⁹ siamo forse giunti alla «svolta performativa»¹⁰ della didattica, perché oltre a promuovere un’attenzione sistematica alla formazione dell’«*homo performans*»¹¹ di domani, immagina e studia l’impatto del performativo su tutta la comunità educante in termini di trasformazione estetica ed esistenziale nel tempo lungo del processo rituale della residenza, dove l’esperienza si costruisce insieme con i diversi agenti sociali e la parola si fa carne perché condivisa. Dalle esperienze capillari di singoli professionisti nei contesti scolastici si assiste ad un salto di scala nella istituzionalizzazione delle arti performative a scuola con il dispositivo multimodale *Media Dance*, promosso dalla Fondazione Piemonte dal Vivo nel 2015, in ottemperanza dell’art. 45 sulle “Residenze” del Decreto Ministeriale 1 luglio 2014 (poi DM 27 luglio 2017, art. 43),¹²

Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero dell’Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.

⁵ Rosa Di Rago, (a cura di), *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*, Franco Angeli, Milano 2001 (IRRE Lombardia, 20).

⁶ Associazione Teatro Giovani, *I giovani e il teatro: una ricerca tra gli studenti delle medie superiori della provincia di Ancona*, L’orecchio di Van Gogh, Chiaravalle (MI) 2004 (Quaderni di teatro, 1).

⁷ Monica Francia, Carolina Carlone, *CorpoGiochi® a Scuola*, Mimesis, Milano 2007, p. 35.

⁸ Fabio Acca, Alessandro Pontremoli (a cura di), *La Rete che danza. Azioni del Network Anticorpi XL per una cultura della danza d’autore in Italia 2015-2017*, Anticorpi, Alfonsine (RA) 2017, p. 157.

⁹ Nata sulla ristrutturazione dell’ex Ospedale Psichiatrico di Collegno (TO), è oggi centro di ricerca sulla danza e sulle arti performative, che la Fondazione Piemonte dal Vivo-Circuito Regionale Multidisciplinare gestisce con una governance di soggetti di produzione e promozione della danza (le associazioni Mosaico Danza, Zerogrammi, Coorpi e Didee-arti e comunicazione). La Lavanderia è membro dell’European Dancehouse Network (<<https://www.lavanderiavapore.eu>>, ultima consultazione: 18 novembre 2022).

¹⁰ Erika Fischer-Lichte, *Aesthetic des Performativen*, Suhrkamp, Frankfurt am Mein 2004 [trad. it. *Estetica del performativo. Una teoria del teatro e dell’arte*, Carocci, Roma 2014].

¹¹ Benvenuto Cuminetti, *Introduzione*, in Claudio Bernardi, Benvenuto Cuminetti (a cura di), *Lora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*, Euresis Edizioni, Milano 1998, pp. 13-16.

¹² Il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo ha stipulato specifici accordi di programma con le Regioni, le prime ad aver finanziato le residenze artistiche (Alessandro Pontremoli, Gerarda Ventura, *La danza: organizzare per creare. Scenari, specificità tecniche, prati-*

che ha previsto interventi per progetti di rinnovamento dei processi creativi, della mobilità degli artisti, del confronto artistico nazionale e internazionale, di incremento dell’accesso del pubblico dello spettacolo dal vivo. Inoltre, la cornice legislativa che ne determina le condizioni di esistenza si basa sia sulle indicazioni strategiche per l’utilizzo delle attività teatrali, la “Buona Scuola” Legge (13 luglio 2015, n. 107) e il *Piano delle Arti* (Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60), sia sugli indirizzi di “policy” integrate per la promozione della salute a scuola, (*Protocollo d’Intesa fra MIUR e Ministero della Salute* 17 gennaio 2019), mentre per le classi di triennio, il progetto si configura come opportunità di Promozione delle Competenze Trasversali e dell’Orientamento (Decreto Ministeriale 4 settembre 2019, n. 774).

In una visione ecologica delle arti performative, la specificità dell’incontro fra teatro e scuola in Piemonte si concretizza oggi in una proposta complessa dove non è riconoscibile una gerarchia, perché nella relazione ciò che accade fra i corpi ha lo stesso diritto di contare,¹³ che sia il corpo artistico, il corpo docente o il corpo studentesco. Alle origini del progetto si possono riconoscere due matrici: in primo luogo le direttive ministeriali per i Centri di residenza e la formazione del pubblico, che Lavanderia a Vapore traduce attraverso un rivoluzionario ripensamento del “Teatro ragazzi” per la scuola secondaria, una rassegna di teatro-danza di tipo processuale (laboratorio pratico con dialogo filosofico, visione dello spettacolo, restituzione multimediale) attraverso la scelta di tematiche di rilevanza sociale e l’impiego dei nuovi media. La seconda matrice è la ricerca di Mira Andriolo e Doriana Crema,¹⁴ formatrici di formatori, che, con l’intento di “Educare alla bellezza”, avviano con insegnanti, artisti e operatori l’omonimo percorso periodico di incontri di avvicinamento alle arti performative e alla reciproca comprensione di bisogni, risorse e valori. La costituzione di una comitato scientifico interdisciplinare, fra scienze della formazione (Università Milano-Bicocca), promozione della salute (ASLTo3 e Dors Piemonte – Centro regionale di Documentazione per la

che, quadro normativo, pubblico, Franco Angeli, Milano 2019 (Lo Spettacolo dal Vivo. Per una cultura dell’innovazione, 31.7), p. 33.

¹³ Judith Butler, *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*, Harvard University Press, Cambridge MA-London 2015 [trad. it. *L'alleanza dei corpi*, Nottetempo, Milano 2017].

¹⁴ Mira Andriolo, regista e pedagoga teatrale, è attiva in Lombardia nei laboratori teatrali nelle scuole e insegna all’Accademia d’arte drammatica Silvio D’Amico, mentre Doriana Crema proviene da esperienze artistiche internazionali (Ambra Senatore, *La danza d’autore. Vent’anni di danza contemporanea in Italia*, UTET, Torino 2007, p. 190) ed opera come counselor ad indirizzo psicosintetico.

Promozione della Salute), discipline dello spettacolo (Università di Torino) e l'Ufficio Scolastico Territoriale di Torino completa la cornice d'intervento e rilancia i tentativi precedenti, come il progetto pilota TE.S.PI (Teatro Scuola Piemonte, 1998-1999) di educazione teatrale per le scuole secondarie regionali, promosso dal Teatro dell'Angolo (ora Fondazione Casa del Teatro Ragazzi e Giovani), Teatro Stabile di Torino e Laboratorio Teatro Settimo.¹⁵

Il dispositivo delle residenze artistiche a scuola si genera dalla sperimentazione graduale di un gruppo di artisti e filosofi, prima sotto forma di laboratori di pratiche corporee e dialogiche, poi, con la pandemia, il processo di rielaborazione pedagogica e digitale richiesto porta la regista Barbara Altissimo a costruire una drammaturgia a distanza sulla violenza di genere (*Rebel. Verso la luce*),¹⁶ il filmmaker Alain El Sakhawi a proporre un'esperienza di video danza,¹⁷ mentre Daniele Ninarello riesce a condurre la sua ricerca artistica sul bullismo a contatto con i corpi vivi degli studenti (*NOBODY NOBODY NOBODY It's Ok Not To Be Ok – Collective experience*)¹⁸ e Salvo Lombardo realizza un processo esperienziale online, aperto alle questioni emerse fra gli studenti sulla decolonizzazione dei corpi e una restituzione sotto forma di "ascolto pubblico" attraverso la realizzazione di podcast e il collegamento degli studenti online con la comunità educante presente alla Lavanderia a Vapore (*Prendere corpo*).¹⁹ Nonostante le limitazioni della pandemia, è stato possibile sviluppare esperienze multimediali in modalità assembleare con studenti e docenti, oltre a implementare un processo di valutazione d'impatto multidimensionale su studenti, docenti

¹⁵ Maria Grazia Panigada, *Il teatro a scuola. La formazione degli insegnanti in Italia*, in Claudio Bernardi, Benvenuto Cuminetti, Sisto Dalla Palma (a cura di), *I fuori scena. Esperienze e riflessioni sulla drammaturgia nel sociale*, EuresisEdizioni, Milano 2000, p. 235.

¹⁶ Artista e formatrice, opera da più di vent'anni con le arti performative di comunità. La sua residenza è stata la prima attivata in piena pandemia: <<https://www.youtube.com/watch?v=QZIMIRIk3Mw>> (ultima consultazione: 18 novembre 2022).

¹⁷ Danzatore e video maker, lavora con Scenario Pubblico a Catania.

¹⁸ Coreografo di spicco fra le ultime generazioni, Ninarello è portatore di una pratica coreografica democratica, sia da vedere sia da condividere (Alessandro Pontremoli, *NID – New Italian Dance Platform. Cronaca e visioni (2012-2022)*, «Mimesis Journal», 11, 1 (2022), pp. 153-167, <https://doi.org/10.4000/mimesis.2512>). La sua ricerca è attualmente "in tournée" in altre scuole secondarie di secondo grado italiane. Cfr. <<https://www.youtube.com/watch?v=MLTEAL-LniY>> (ultima consultazione: 18 novembre 2022).

¹⁹ Performer, coreografo e regista multimediale, è noto per i suoi controversi re-enactment dei balli ottocenteschi di Luigi Manzotti (*Excelsior e Amor*). I podcast della sua residenza a scuola sono pubblicati su <<https://soundcloud.com/rblmedia/sets/prendere-corpo>> (ultima consultazione: 18 novembre 2022).

La voce degli studenti sulle “Residenze d’artista” di Media Dance

e artisti, grazie all’impostazione interdisciplinare della ricerca quali-quantitativa disegnata dal comitato scientifico, che compie un ulteriore passo nella direzione di

considerare il teatro della scuola e nelle istituzioni educative non solo un intervento [...] per accrescere il benessere psico-fisico dei bambini e dei ragazzi, le loro competenze sociali e relazionali [...], le loro abilità espressive nell’uso dei vari codici comunicativi, le loro capacità analitiche e di lettura delle immagini; è invece opportuno leggere la scuola e l’agenzia educativa nello sfondo complesso dei soggetti e delle relazioni che costituiscono la vita della collettività e, al loro interno, l’attività teatrale come un elemento che può trasformare radicalmente i singoli, i gruppi e le reti della convivenza.²⁰

Questo articolo intende quindi presentare i risultati della ricerca sviluppata su *Media Dance* a partire da una proposta di valutazione d’impatto delle arti performative nella scuola, in termini di innovazione didattica, artistica e di promozione della salute, nella prospettiva di studenti e studentesse.

Il disegno della ricerca

Per verificare se le arti performative possano incidere nell’innovazione scolastica e nel cambiamento del clima di lavoro fra studenti ed insegnanti in termini di socializzazione, benessere e apprendimenti è stato elaborato un disegno di valutazione dell’impatto attraverso lo strumento di questionari semistrutturati, pre e post intervento.²¹ I questionari sono basati sulle competenze chiave europee, «those which all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social inclusion and employment».²² Queste competenze dovrebbero essere acquisite durante il percorso di istruzione e costituire una base per il proseguimento dell’apprendimento nel quadro dell’educazione e della formazione permanente. Le competenze chiave europee maggiormente pertinenti al progetto *Media Dance* sono la consapevolezza e l’espressione culturale, le competenze sociali e civiche e l’imparare ad imparare. I questionari sono stati

²⁰ Roberta Carpani, *Giullari e curricula. Nota introduttiva*, in Rosa Di Rago, Roberta Carpani (a cura di), *Il giullare nel curriculum. Il teatro dei ragazzi e della scuola*, Franco Angeli, Milano 2006 (IRRE Lombardia, 800.49), p. 28.

²¹ Alcuni elementi della ricerca quali-quantitativa provengono da Mario Cardano, Fulvia Ortalda, *Metodologia della ricerca psicosociale*, Utet Università, Torino 2016.

²² *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, Official Journal L 394 of 30.12.2006, p. 13.

collegati anche ad una serie di tematiche che vengono affrontate in tutta la *Raccomandazione*, vale a dire il pensiero critico, la creatività, l'assertività, il problem solving, la valutazione del rischio, l'assunzione di decisioni e la gestione costruttiva dei sentimenti, nella loro declinazione culturale ed educativa presente nelle Life Skills promosse dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per migliorare il benessere fisico, mentale e sociale di bambini e adolescenti.²³

Nel 2020-2021, in piena pandemia, sono state oggetto di valutazione quattro sperimentazioni di "Residenze d'artista", sia on line sia dal vivo, con gli artisti Altissimo, El Sakhawi, Ninarello e Lombardo.

L'approccio valutativo adottato si configura come un percorso metodologico che si muove con gli strumenti della ricerca psicosociale e artistica per far emergere il valore dell'esperienza dei processi artistici in termini di impatto sugli apprendimenti di tematiche sociali, sulle competenze trasversali e sul benessere dei partecipanti, in una circolarità educativa e integrata fra pratiche corporee, diari di bordo, restituzioni pubbliche e questionari che coinvolgono a livello complesso (cognitivamente, fisicamente, psicologicamente, socialmente e spiritualmente). La ricerca valutativa nel caso degli studenti si è quindi sviluppata per comprendere quali competenze culturali gli interventi performativi siano in grado di sviluppare, in modo da verificare se un processo complesso permette di far capire ai partecipanti che episodi della propria vita possono insegnare qualcosa a qualcuno e che sono quindi di valore universale.²⁴

Per i questionari pre intervento sono state individuate 17 domande a risposta multipla o aperta relativamente alle esperienze a monte, alle attese, alla riflessione su problematiche sociali, sulle arti performative messe in campo per affrontarle e sul periodo pandemico. Gli obiettivi di questa fase sono stati molteplici: sia di costruire un campo di attese, sia di condividere un immaginario intorno al teatro e al processo artistico attraverso specifiche parole chiave, sia di stimolare la riflessività e l'autovalutazione su determinate tematiche.

I questionari post intervento di 26 domande aggiungono ai precedenti

²³ WHO-World Health Organization. Division of Mental Health, *Life Skills education for children and adolescents in schools*, WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2, Program on Mental Health, Geneva 1993.

²⁴ Rita M. Fabris, *Evaluating Socio-cultural Competences and the Wellbeing Perceived by the Participants*, in Alessandra Rossi Ghiglione, Rita M. Fabris, Alberto Pagliarino (eds.), *Caravan Next. A Social Community Theatre Project. Methodology, Evaluation and Analysis*, Franco Angeli, Milano 2019, pp. 100-104.

La voce degli studenti sulle “Residenze d’artista” di Media Dance

ti ulteriori quesiti su eventuali processi di cambiamento generati, sia fra compagni sia fra allievi e insegnanti, sul contesto più adeguato ad affrontare tematiche sociali e sul ruolo delle arti performative nell’affrontare temi sociali, sul grado di soddisfazione dell’esperienza, anche in periodo di pandemia.

La voce e lo sguardo dei partecipanti sulle “Residenze d’artista”

La presente analisi riporta i risultati più significativi per rintracciare quale «comprensione consapevole»²⁵ dell’esperienza abbiano restituito studenti e studentesse,²⁶ attraverso i questionari raccolti nella fase pre intervento (n = 94) e nella fase post intervento (n = 66). Nella fase di valutazione ex ante, la panoramica socio-anagrafica dell’universo di campionamento rileva che su 94 partecipanti ai percorsi di Media Dance, il 40% è iscritto al liceo scientifico Amaldi-Sraffa di Orbassano e ha mediamente 18 anni, il 39% proviene da due istituti, uno tecnico (il Galileo Ferraris di Settimo Torinese) e uno professionale (l’Albe Steiner di Torino), con un’età compresa fra i 18 e i 19 anni, mentre il 21% frequenta il liceo scientifico sportivo e ha mediamente 15 anni (il Primo Levi di Torino).

Rispetto alla rilevazione delle esperienze a monte nell’ambito dello spettacolo dal vivo, il 95% degli studenti è stato a teatro mentre il 5% non vi è mai stato. Solo al 33% di studenti è capitato di partecipare ad un progetto artistico, per il restante 67% *Media Dance* ha rappresentato la prima occasione. Per quanto riguarda le attese suscitate, il 33% di studenti si aspetta di conoscere un’attività nuova, il 31% di approfondire un tema di attualità, il 19% di esprimersi con un linguaggio creativo, il 16% di conoscere nuove professioni o ambiti culturali, l’1% non lo sa.

Riflettere sulle tematiche sociali del nostro tempo è comune al 95% dei rispondenti, mentre solo al 5% non è mai capitato. L’85% dei rispondenti ritiene che il teatro e la danza siano dei linguaggi adeguati per affrontare queste tematiche, mentre il 15% è contrario. Alla richiesta di motivare tali risposte, l’8% non ha specificato, mentre l’11% di studenti manifesta la propria perplessità al riguardo, perché, per usare le loro parole, «non credo che la danza e il teatro (soprattutto la danza) siano i mezzi più adeguati per affrontare queste tematiche». Chi invece ha risposto positivamente

²⁵ Franca Zagatti, *La perduta città della danza*, in Ead., *Parlare all’altra metà del mondo. Raccolta di scritti (1999-2009)*, Mousikè Progetti Educativi, Granarolo dell’Emilia (BO) 2009, p. 20.

²⁶ L’analisi completa dei dati è stata presentata al seminario “Educare alla Bellezza”, Lavanderia a Vapore, Collegno (TO), 10 settembre 2021.

mente argomenta che le arti performative sono in grado principalmente di far esprimere le persone (39%), di apportare punti di vista diversi alla discussione (9%) e di divertire, attraverso una comunicazione più efficace e incisiva (33%). Alcuni studenti motivano così: «sì, perché può dar conforto e sprigionare ciò che si nasconde o tratteniamo solo per noi attraverso il nostro corpo»; «sono delle forme di comunicazione accessibili a molti che ci permettono di conoscere e affrontare questi temi in modo alternativo»; «l'arte amplifica la potenza di ogni messaggio»; «esprimere in modo artistico tali tematiche è il modo più semplice per farle comprendere *divertendo*».

Per il 65% di rispondenti l'esperienza proposta potrà essere utile «come strumento per riflettere su una tematica sociale», per il 20% invece «come strumento per conoscere ed entrare in relazione con i tuoi compagni», per l'11% «come strumento per conoscere te stesso». Solo l'1% dei rispondenti «non sa» o ritiene che il processo artistico potrà essere utile «come strumento per conoscere ed entrare in relazione con i docenti» o «per capire cosa possono provare delle persone al di fuori di noi» o «per vedere le debolezze dei compagni, capire dove sono più fragili e conoscerli meglio».

Rispetto al periodo pandemico, il 65% di studenti pensa che questa esperienza possa essere un accompagnamento significativo, mentre il 35% sostiene il contrario, come chi scrive: «penso sia un progetto interessante, ma occupando tutto il pomeriggio toglie molto tempo allo studio, soprattutto in questo periodo in cui siamo abbastanza pieni». Fra le risposte positive, la maggior parte delle motivazioni (62%) verte sulla possibilità che l'esperienza di *Media Dance* possa far riflettere in modo collettivo e alternativo, impegnando il tempo lungo del lockdown in modo costruttivo «anche quando magari hai la testa altrove» e «staccando dalla monotonia dei giorni». Il 24% delle risposte si concentra sulla novità dell'esperienza, «perché magari potrebbe darmi e farmi conoscere qualcosa di nuovo di cui occuparmi». Infine il 14% dei rispondenti è motivato perché il progetto crea un'occasione di contatto con i compagni, come ad esempio «aiutandomi a focalizzare la concentrazione su temi e argomenti attuali in maniera più interattiva ed a mantenere un minimo la comunità di classe».

Nella fase di valutazione *ex post*, il campione di riferimento si è ridotto da 94 a 66 rispondenti, dei quali il 34% frequenta il liceo scientifico Amaldi-Sraffa (classe quarta), il 23% è iscritto al Primo Levi (classe prima), il 43% proviene dall'istituto tecnico Galileo Ferraris (classe quarta). Non si è quindi espressa la classe quinta dell'Albe Steiner che ha seguito la residenza sulla video danza, forse troppo omogenea alla pervasiva didattica a distanza.

La quasi totalità di studenti, il 97%, ritiene che questo progetto abbia

dato la possibilità di sviluppare nuove competenze: pensiero creativo (37%), relazioni interpersonali (13%), autoconsapevolezza (11%), comunicazione efficace (9%), problem solving (8%), empatia e gestione delle emozioni (entrambe al 6%), prendere decisioni (5%), pensiero critico (3%) e gestione dello stress (2%). Fra le motivazioni che hanno condotto al riconoscimento di quali competenze si sono sviluppate, emergono dalla voce dei giovani parole dense di significati esperienziali: sono esplicitazioni del pensiero creativo frasi come «con questo progetto ho imparato ad immaginare tante cose senza rimanere attaccato alla scienza e alla logica», oppure «è riuscito a farmi inventare mondi che non avrei mai pensato di elaborare», «per me è stata una nuova esperienza e mi ha fatto capire che ci sono diversi modi per poter trattare determinati argomenti». Il lavoro sulle relazioni interpersonali emerge da queste parole: «con tutti i dibattiti che abbiamo fatto, ho imparato ancora meglio ad intraprendere un discorso di un certo tipo con le altre persone» e anche «ho capito molte cose su come atteggiarmi con altre persone che conosco o che ancora non conosco», perché *Media Dance* è stato un modo «per essere ancora più vicini». Dal confronto con quanto espresso dal corpo docente le competenze maggiormente sviluppate negli studenti sembrano essere le relazioni interpersonali e l’autoconsapevolezza (a pari merito al 22%) seguite dall’empatia (18%) e dalla gestione delle emozioni (15%), mentre il pensiero creativo arriva dopo (11%).

Il 60% di rispondenti ritiene che questa esperienza «abbia generato/attivato processi di cambiamento in sé e nei compagni», il 40% invece è contrario. I cambiamenti maggiormente riconosciuti riguardano sia l’area della comunicazione e del linguaggio (interpretati dai rispondenti come «fiducia e comprensione delle idee di ognuno», «sappiamo che adesso nell’uso quotidiano non dobbiamo usare termini che usavamo anche per scherzo con gli amici»), sia l’autoconsapevolezza (per i giovani «il non prendere in giro e apprezzarsi e apprezzare per come si è») sia le relazioni interpersonali perché, come scrivono «ci siamo esposti e ci siamo uniti molto». Infine, sicurezza, comunicazione e collaborazione sono tre parole chiave che circolano trasversalmente fra gli studenti per spiegare i cambiamenti avvenuti.

Solo il 16% dei giovani concorda di aver avuto modo di approfondire o modificare il suo rapporto con i docenti durante questa esperienza, per alcuni «grazie alla loro partecipazione allo spettacolo e grazie alla loro partecipazione alle lezioni» per altri perché è stato possibile far «loro vedere un nuovo lato di noi studenti». Significativamente più alta la percentuale di assenso, il 67%, alla stessa richiesta relativa però al cambiamento del rapporto con i compagni, soprattutto perché, «ci siamo legati di più facen-

do una cosa che da soli ci avrebbe imbarazzato» e «nell'Unione [sic!] per la riuscita del progetto». Da un'altra prospettiva perché «mi ha permesso di conoscerli sotto un altro punto di vista», «conoscendone i punti di vista riguardo argomenti non trattati quotidianamente», «sapendo le storie che ognuno di noi ha dietro di sé». Lo spostamento dei corpi in termini spaziali facilita il cambiamento di prospettiva sulle relazioni, poiché il corpo è il primo «geometrico conosciuto» per cui ha senso il mondo e attraverso l'immaginazione creativa i diversi punti di vista sono integrati in una nuova visione, più profonda e complessa.²⁷

Il 91% dei rispondenti pensa che il progetto *Media Dance* sia stato in grado di stimolare una riflessione sulle problematiche sociali del nostro tempo. Rispetto alla fase di pre intervento, il contesto più adeguato per affrontare e approfondire queste tematiche non risultano più la classe o gli amici, ma il teatro e la danza o in generale un progetto artistico, che passa dal 14% al 31% delle preferenze, anche se la scelta del conteso classe aumenta dal 28% al 29%, mentre la scelta della cerchia amicale precipita dal 20% all'8%. In lieve calo rispetto alla prima fase la percentuale di chi ritiene che il teatro e la danza siano dei linguaggi adeguati per affrontare queste tematiche (dall'85% all'82%). Fra le motivazioni emerge un monito: «credo che il teatro e la danza siano due tipi di arte che possono trasmettere un messaggio riguardo queste tematiche, ma ovviamente devono essere usati con molta attenzione».

Rispetto alla domanda «Pensi che la partecipazione ad un processo artistico possa aiutarti a comprendere e affrontare meglio tematiche simili?» la percentuale che assente risulta inferiore di 5 punti nella seconda fase (81%), con motivazioni che sottolineano come a prevalere sia stato non l'apprendimento cognitivo, ma il valore originario delle arti performative «sociali e di comunità» perché si occupano «della espressione, della formazione e dell'interazione di persone, gruppi e comunità».²⁸ Con la voce degli studenti: la partecipazione a *Media Dance* aiuta a comprendere questioni sociali «perché si cerca di far mettere a nudo l'emozione delle persone e affrontare i problemi», «perché insieme ad un gruppo c'è un confronto di idee», «perché è un nuovo modo di vedere diverse tematiche, più creativo e leggero».

²⁷ Alessandro Pontremoli, *La danza. Storia, teoria, estetica nel Novecento*, Laterza, Bari-Roma 2004, p. 40.

²⁸ Claudio Bernardi, *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma 2004, p. 37. Si veda anche la recente pubblicazione di Giulia Innocenti Malini, *Breve storia del teatro sociale in Italia*, Cue Press, Imola 2021.

La voce degli studenti sulle “Residenze d’artista” di Media Dance

Per il 59% di giovani l’esperienza del processo artistico è stata utile «come strumento per riflettere su una tematica sociale», con una diminuzione di 5 punti rispetto alle attese, mentre cresce notevolmente dal 20% al 33% il riconoscimento dell’utilità del percorso «come strumento per conoscere ed entrare in relazione con i tuoi compagni», come già emerso dalle risposte aperte citate. La componente relazionale sembra essere incentivata anche a scapito dell’utilità del teatro «come strumento per conoscere te stesso» che si ferma al 5% delle preferenze, contro l’11% della fase ex ante.

In generale, *Media Dance* è riuscito a soddisfare quasi totalmente le aspettative (94%), con un appunto critico: «mi è piaciuto ma avrei aggiunto più movimento perché dopo un periodo di quarantena in cui siamo stati chiusi e immobili mi sarebbe piaciuto e mi aspettavo di muovermi di più».

Fra le problematiche sociali che gli studenti suggeriscono di approfondire permangono prevalenti come nella prima fase di rilevazione le discriminazioni sociali (razzismo, bullismo, immigrazione) e le questioni relative all’identità di genere (omofobia, violenza sulle donne, parità dei sessi, femminismo), come anche temi legati alla promozione della salute (inquinamento, droghe, sesso), ma scompare quasi totalmente l’interesse per il rapporto con le tecnologie.

Infine, rimane quasi invariata la percezione dell’utilità dell’esperienza durante la pandemia, intorno al 65% dei consensi, motivati principalmente dal contatto con i compagni e dalla possibilità di «staccare la testa», con annotazioni che chiamano in causa tutta la comunità scolastica: «per prima cosa perché questo progetto ci ha dato la priorità di venire a scuola e relazionarci tra compagni e poi perché durante questi periodi si sta sempre da soli e abbiamo parlato anche dell’essere solo ed esclusi», «mi ha fatto comunque sentire spensierato e gratificato».

Conclusione

Attraversare la voce e gli sguardi di studenti e studentesse ha permesso di orientare la riprogettazione degli interventi, oltre il contesto pandemico, con una particolare attenzione alla costruzione di relazioni e di benessere nel gruppo-classe, soprattutto nel biennio iniziale, attraverso il percorso “Io-tu-noi”, mentre per il triennio la “Residenza d’artista” è stata accompagnata da un insegnante-mediatore dei bisogni e delle risorse della comunità educante (artisti, docenti e studenti).

Il processo di sperimentazione delle “Residenze d’artista” si configura come un’avanguardia visionaria nel lavoro interistituzionale, se una prima

mappatura non evidenzia attualmente realtà italiane (Centri di produzione nazionale e Centri di residenza) o europee (basti il caso della storica Dancehouse The Place, che nel 2019 ospita la residenza d'artista a scuola di Andrea Costanzo Martini)²⁹ che abbiano creato un'alleanza sistematica con il contesto sia scolastico sia sanitario, in grado di avviare un processo di valutazione d'impatto multidimensionale in termini di innovazione didattica, artistica e di promozione della salute.

²⁹ The Place. Contemporary Dance Trust Limited, *Annual Report and Financial Statements, 2018/19* (<<https://theplace.org.uk/about/annual-reports-accounts>>, ultima consultazione: 18 novembre 2022), 2019.

Abstracts

The empty time. The art of bodies in education: schools, communities and society
(Claudio Bernardi, Pier Cesare Rivoltella)

In its broadest performative sense, theatre is the art of individual and social bodies, aimed at the formation, education, development and building of single persons, groups, communities. It does this in many ways and forms, ranging from play to religious rituals. Performing arts and practices take place in special, unproductive, sacred, empty times and support the generation, regeneration, well-being and health of people, groups, communities, societies. They represent the eros of destruction, the true bugbear of humanity, to tame and cure it. A growing political crisis underlies our current troubles. Nuclear threat, climate crisis, economic downturn, civil wars, national and international conflicts are leading us towards self-destruction. Only the mobilisation, cooperation, proactive action of the widest number of individuals, groups, communities, institutions, peoples and nations can save us and our planet. We need to meet, get to know and understand each other, imagine solutions, enact the eros of construction on a local and global scale. This essay attempts to demonstrate how the art of bodies is the main tool for the glocal creation of personal, public and planetary health pathways in education, in schools, communities and in the entire society: something neither global markets nor sovereign states are considering.

Theatre pedagogy in the school. Theatre and emancipatory education
(Aurora Caporali)

The aim of this essay is to present an idea of *theatre pedagogy* for the use of theatre in the educational context (first-grade secondary school): this work is offering a reflection, with no claim to exhaustiveness, but with the promise of a coherent exercise, aimed at guiding the structuring of articulated and effective didactic-theatre projects. There are numerous studies on the pedagogy of theatre: among the most recent, Mango's experience appeared as a monograph in "Costellazioni", issue 24, *Theatre and pedagogical processes*, to which must be added Rivoltella's latest volume *Drammaturgia didattica*, as well as the text edited by Pontremoli *Elementi di*

teatro educativo, sociale e di comunità. In such an encouraging and stimulating framework we can move not only in a reconnaissance logic, but also in a propositional direction, also interpreting the Italian ministerial indication of Law 107/2015 (paragraph 181) on theatre education in schools. The essay will start from the definition of the third millennium school's didactic needs and the opportunities offered by the object Theatre. Ultimately, an annotated operational project is presented, through the classic scheme of the interdisciplinary learning unit.

The taste of education: Indian tradition and the experience of artistic imitation
(Edoardo Giovanni Carlotti)

The notion of *rasa* in Indian aesthetic tradition refers to an experience whose outcome is both pleasure and education, as the foundational myth of performing arts in *Nāṭyaśāstra*'s first chapter maintains to be the object of the "fifth Veda". Commentators on the treatise attributed to Bharata elaborated on *rasa* and its nature, often diverging in their interpretations, which Abhinavagupta (x-xi cent.) resumes and discusses in his exegetical work. The Kashmiri Shivaite polymath envisages the spectator's experience as a sharing of the states of being displayed by the performer, whose acting "generalizes" them beyond any individual peculiarity, and allows a delighted "tasting" of emotions in their universal expression. Such kind of tasting is equated to a non-ordinary, non-wordly experience, the consciousness of the non-duality of the universe itself. The poet's and the actor's work is not to "imitate" reality in the current sense of the term, but to cleanse it from its occasional traits in order to attain the knowledge of things as they really are, which is the ultimate end of human education.

Students' voices on Media Dance 'Artist Residencies': an evaluative approach
(Rita Maria Fabris)

The paper bears witness to and analyses a research approach aimed at male and female students of secondary schools in the Turin suburbs participating in the Media Dance project, set up to experiment and promote innovative reflections and practices, in the encounter between the world of school and performing languages, through choreographic "Artist Residencies". After contextualising the project in a historical-artistic framework, the results of the evaluation of the impact of the performing arts on the school community in 2020-2021 are presented, in terms of impact on the learning of social issues, on transversal competences and on the well-being of male and female students. In this regard, survey instruments were developed to return participants' voices, semi-structured, pre- and post-intervention

questionnaires. The data highlight how the encounter with performance languages offered participants the opportunity to approach, through the body, the transformative potential of the aesthetic dimension.

Against social theatre. The case of Compagnia della Fortezza (Rossella Menna)

In 1988 Armando Punzo, director, playwright and actor, entered the gates of the prison of Volterra to establish Compagnia Della Fortezza, today's first and most famous theatre experience inside a penitentiary institution. It took thirty years to transform the prison into the avant-garde artistic research center of today. With its work the Compagnia Della Fortezza has inspired hundreds of art-based activities inside Italian and European correction facilities thus contributing to the spread of an exemplary practice both from the social and political standpoints. On the other hand, while not intending to, it has also engendered a widespread belief that there is a kind of theatre that can be labeled "prison theatre", indicating that common characteristics are found and shared by the various experiences. Retracing the history of the Compagnia Della Fortezza and the studies dedicated to it, this paper aims to show the reasons why the categories of "social theatre" and "prison theatre" are inadequate to investigate the stylistic, formal, and pedagogical characteristics of this specific experience and, moreover, to demonstrate that the important results obtained on the social and political fronts are precisely the result of a project that has always been purely artistic.

Theatre didactics and Didactic theatre. The teaching of theatre history in high school (Diana Perego)

In the essay I will analyse in depth the teaching of theatre in high schools. I will point out one of the contradictions of Italian high school about theatre teaching: in the morning theatre is taught as a form of literature in the field of Humanities, in the afternoon a theatre workshop is organized at school and in the evening teachers take their students to see live performances. Theatrical literature and theatrical activity are therefore distinct. In Italian schools, the rigid distinction between text and performance remains. I will try to suggest some solutions by referring to recent studies on Aristotle's *Poetics*.

Towards the spectator. The "Delivery Theatre" of the Carullo Minasi Company (Katia Trifirò, Cristiana Minasi)

This paper aims to investigate the relationship between theatre and education in the experience of "Delivery Theatre", realized in different cities

during the first closure of the theatres due to the Covid-19 pandemic. From an idea of the actor Ippolito Chiarello, founder of the international network “USCA - Special Units of Artistic Continuity”, the “Delivery Theatre” has been developed in Messina by the Carullo Minasi Company, as an opportunity to bring theatrical action to places excluded from it, towards new spectators and for a “performative care” of the city. In the first part, Katia Trifirò analyzes how theatre can take part in a collective educational process, to redefine the possibilities of art in the urban space, making the community an active part of the performances. Starting from an ideal connection with some important experiences of the twentieth century, the goal for the “Delivery Theatre” was to make the theatre a means of relationship, rediscovering its original function. In the second part, Cristiana Minasi focuses on dramaturgical modalities, scenic features and results of the “Delivery Theatre” in Messina, analyzing how theatrical event can expand outside and beyond its traditional, material and institutional boundaries.

Gli autori, le autrici

Claudio Bernardi, già ordinario in discipline dello spettacolo, presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nelle sedi di Milano e Brescia, è libero ricercatore del CIT-Centro di Ricerca e di Iniziativa Teatrale "Mario Apollonio" di Milano. È stato Principal Investigator del PRIN Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (2017-2020) *Per-formare il sociale. Formazione, cura e inclusione sociale attraverso il teatro*. Fino al 2014 è stato condirettore artistico con Carla Bino di Crucifixus, Festival di primavera, il più importante festival italiano di arti, musica, teatro e tradizioni del sacro. Dai suoi esordi accademici, nel 1985, collabora alla ricerca, progettazione e realizzazione di drammaturgie festive, comunitarie e sociali. Tra le sue pubblicazioni: *La drammaturgia della Settimana Santa in Italia* (1991); *Carnevale, Quaresima, Pasqua. Rito e dramma nell'età moderna (1500-1900)* (1995); *Corpus hominis. Riti di violenza, teatri di pace* (1996); *Il teatro sociale. Arte tra disagio e cura* (2004); *Agenda aurea. Festa, teatro, evento* (2012); *Eros. Sull'antropologia della rappresentazione* (2015).

Aurora Caporali. Ph.D in *Storia del teatro e Filologia italiana*, cultrice della materia per le medesime discipline presso Università degli studi di Perugia. Ha conseguito il Diploma di Archivistica, Diplomatica e Paleografia presso ASPG. È membro del comitato scientifico delle riviste «Avanguardia» ISSN 1128-2452 e «Scholia» ISSN 1972-0483. Ha pubblicato saggi, in rivista scientifica e di classe A, relativi alla storia del teatro, alla storia della letteratura italiana e a teorie e tecniche per l'edizione del testo a stampa. Pubblicherà in *Morlacchi Spettacolo*, dicembre 2022, la monografia *Il teatro comico di Giovan Battista Marzi*. Ha tenuto lezioni accademiche e dottorali presso Università degli Studi di Perugia e Università per Stranieri di Perugia. Ha partecipato, come relatrice, a numerosi convegni nazionali e internazionali. Ha collaborato, sia per la ricerca che per la didattica, con ISUC (Istituto per la Storia dell'Umbria Contemporanea). Collabora attivamente, sia per la ricerca che per la didattica, con Fondazione Patrizio Paoletti, ente riconosciuto dal MUR, che si occupa di ricerca in campo neuro-scientifico, psico-pedagogico, formativo e sociale. Ha partecipato al progetto Erasmus+ *Biennial of figurative drawing and painting-KA227*. Dal

2020 è membro attivo del progetto internazionale *Pro Learn* (che coinvolge sei diverse organizzazioni – enti pubblici, ONG, PMI – di 5 paesi dell'UE: PL, CY, GR, IT, RO).

Edoardo Giovanni Carlotti, Ricercatore confermato, insegna Storia del Teatro Asiatico al DAMS di Torino. Le sue ricerche hanno riguardato la scena europea (area anglofona e francofona) tra Ottocento e Novecento, con particolare attenzione al movimento simbolista, e i trattati settecenteschi e ottocenteschi sull'arte dell'attore. I suoi attuali interessi di ricerca si concentrano sia sullo studio della trattatistica teatrale delle tradizioni asiatiche (con particolare attenzione al pensiero estetico indiano), sia sulla potenzialità di un approccio interdisciplinare (fisiologia, neuroscienze cognitive, estetica) all'esperienza delle arti performative, condotto secondo una prospettiva storico-culturale. Ha all'attivo più di cinquanta titoli tra monografie, articoli su riviste scientifiche e altre tipologie di pubblicazione.

Rita Maria Fabris, Ricercatrice in Discipline dello Spettacolo presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Torino, affianca alla ricerca sulla storia della danza (dal Settecento al Novecento) e alla didattica su teatro e danza di comunità e paesaggio, attività di terza missione (consulenza scientifica e formativa in progetti di “eco danza” e danza urbana). Con Associazione Filieradarte aps (Torino) promuove progetti di danza contemporanea di comunità dedicati all'infanzia, alla terza età e alle relazioni intergenerazionali, in collaborazione con Associazione Didee-arti e comunicazione. È membro del Comitato direttivo della DES – Associazione Nazionale Danza Educazione e Società (Bologna). Fra le sue pubblicazioni: *L'Ottocento. Il balletto romantico*, in J. Sasportes (a cura di), *Storia della danza italiana dalle origini ai nostri giorni*, Torino, EDS, 2011, pp. 183-247; con A. Rossi Ghiglione e A. Pagliarino (editors), *Caravan Next. A Social Community Theatre Project. Methodology, Evaluation and Analysis*, Milano, Franco Angeli, 2019; *Romanticismi dimenticati: il balletto storico Valdemar di August Bournonville al Teatro Reale di Copenaghen (1835)*, «Romanticismi», V, 5 (2020), pp. 109-131.

Rossella Menna è studiosa di arti performative e critica teatrale. Sta svolgendo un dottorato di ricerca in studi letterari, linguistici e comparati all'Università di Napoli “L'Orientale” con una tesi sul teatro di Daria Deflorian. Come ricercatrice si occupa specialmente di drammaturgia e recitazione contemporanea. È docente a contratto di letteratura e filosofia del teatro all'Accademia di Brera. Co-dirige la rubrica teatrale di

Gli autori, le autrici

Doppiozero e collabora regolarmente con altre riviste di settore. La sua ultima pubblicazione come autrice è *Un'idea più grande di me, un libro di conversazioni con Armando Punzo* (Luca Sossella Editore 2019). Oltre a diversi programmi di sala e prefazioni ha curato *È ai vinti che va il suo amore* di Armando Punzo (Clichy 2013), *Incompiuto. Pilade/Pasolini* di Archivio Zeta (Fratelli Lega/Archivio Zeta 2016), e *Tre film. Cinque drammaturgie dedicate al cinema* di Daria Deflorian e Antonio Tagliarini (Luca Sossella Editore 2022). Fa parte dei referendari e del comitato di gestione dei Premi Ubu ed è nella giuria del Premio Riccione per l'innovazione drammaturgica.

Cristiana Minasi è dottoranda in Scienze Cognitive (curriculum “Teorie e tecnologie sociali, territoriali, dei media e delle arti performative”) presso l'Università di Messina, dove è cultrice della materia in “Teorie e tecniche della performance”. È stata allieva della Scuola Internazionale di Alta Pedagogia della Scena diretta dal Maestro Anatolij Vasiliev, progetto Vincitore del Premio Speciale Ubu 2012. Nel 2011 ha fondato la Compagnia Carullo Minasi, all'interno della quale svolge attività di regista, attrice, drammaturga e pedagoga di scena. Il duo si distingue nel panorama teatrale vincendo numerosi premi: Scenario per Ustica 2011; In-Box 2012; Internazionale Teresa Pomodoro 2013; Teatri del Sacro edizioni 2013 e 2015; Forever Young 2016; Associazione Nazionale dei Critici 2017; Adolfo Celi 2018. I suoi testi teatrali *Due passi sono* e *Delirio Bizarro* sono stati pubblicati rispettivamente per Caracò Editore e sulla rivista «Hystrio». Si è laureata con lode in Giurisprudenza e ha pubblicato la tesi *Il Soggetto alla Ribalta*, proponendo un'indagine sperimentale sui rapporti tra interpretazione giuridica e improvvisazione teatrale. Ha pubblicato il saggio *La norma giuridica e la sua flessibilità quale paradigma d'interpretazione della complessità* nel volume *Dall'integrazione all'inclusione scolastica. Tutele giuridiche e strategie pedagogiche ed educative*, a cura di Luca Buscema.

Diana Perego è docente di Spettacolo, festa e territorio presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca. Cultrice di materia di Storia del teatro e dello spettacolo e di Storia del teatro greco e latino presso l'Università Cattolica di Milano. Ha conseguito il dottorato in Storia del teatro antico presso l'Università degli studi di Firenze, docente tutor Stefano Mazzoni, titolo della tesi *Il teatro attico di Icaria e Tespi. Storia e mito*. Laureata in Lettere moderne e in Storia dell'arte (Università Cattolica di Milano). Relatrice in diversi convegni internazionali. Autrice di numerose pubblicazioni concernenti l'iconografia teatrale (di Antigone e di Alceste in articolare), il teatro e le forme spettacolari greche (la festa dei Choes, l'eroina

tragica Erigone), la letteratura teatrale (Antigone di Alfieri). Autrice della monografia *Studi sull'Antigone di Vittorio Alfieri* (Polyhisto Edizioni, in corso di stampa). Le sue indagini coniugano letteratura, arte e discipline dello spettacolo.

Pier Cesare Rivoltella è professore ordinario di Didattica e Tecnologie dell'educazione presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano dove ha fondato e dirige il CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia), coordina il Corso di Laurea in *Scienze della Formazione Primaria* ed è direttore del master di secondo livello MEM – Media Education Manager. Fondatore e attuale presidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale), è direttore della rivista “REM – Research on Education and Media” e della rivista “EAS - Essere a Scuola”; è condirettore di “Scholè. Rivista di educazione e studi culturali” e fa parte del comitato scientifico di diverse riviste specializzate, in Italia e all'estero. È membro della Commissione Scuola dell'Accademia dei Lincei. Tiene corsi in diverse università italiane e straniere. Tra i suoi lavori: *Drammaturgia didattica*, Scholè, Brescia 2021; *Nuovi alfabeti*, Scholè, Brescia 2020; *Il corpo e la macchina* (con P.G. Rossi), Scholè, Brescia 2019; *Le virtù del digitale*, Morcelliana. Brescia 2015.

Katia Trifirò è ricercatrice di Discipline dello Spettacolo presso l'Università di Messina, dove insegna nei corsi di laurea in Dams, in Scienze della formazione e in due corsi di laurea ad indirizzo sanitario. Le sue ricerche si focalizzano prevalentemente sul teatro italiano contemporaneo, i Performance Studies e i rapporti tra teatro, letteratura e cinema. Tra le sue pubblicazioni recenti, si segnalano i volumi *Scene di carta. Intellettuali e critica teatrale nell'Italia degli anni Sessanta* (Cue Press, 2021), “*La Lupa sono io*”. *Anna Magnani a teatro tra Verga e Zeffirelli* (A&B, 2021) e *Dell'uomo e di altri mostri. La drammaturgia di Juan Rodolfo Wilcock* (Edizioni Sinestesie, 2019). Ha lavorato all'intera opera edita e inedita di Joppolo, oggetto di studio in svariati saggi e nel volume *Dal Futurismo all'assurdo. L'arte totale di Beniamino Joppolo* (Le Lettere, 2012). È componente del comitato scientifico del Centro internazionale di studi sulle arti performative “UniversiTeatrali”, presso l'Università di Messina. Fa parte del comitato di direzione della rivista «Mantichora» – Italian Journal of Performance Studies.

Mimesis Journal Books

Il teatro di Stefano Massini (2022)

Angela Zinno

In poco più di vent'anni, Stefano Massini ha prodotto e continua ad oggi, a produrre una singolare quantità di testi drammatici, riscritture e adattamenti teatrali che propone personalmente o attraverso la firma di regie nazionali e internazionali. La presente pubblicazione è una indagine attraverso questo primo identificato corpus; una preventiva analisi strutturale che vuole offrire uno sguardo non tanto tassonomico quanto esemplificativo e strumentale di una modalità drammaturgica che si è spinta ben oltre i confini continentali. Forma, poetica e stile i tre macro-approcci attraverso cui si muove lo scandaglio di questa caccia al “punto di fuga” di una scrittura teatrale in cui complessità e semplicità rappresentano una istanza univoca e necessaria; una drammaturgia eterogenea e vasta di cui – linearmente – si è qui tentato di mettere in luce dinamica espressiva e funzionamento narrativo.

Arte orale. Poesia, musica, performance (2020)

a cura di Lorenzo Cardilli, Stefano Lombardi Vallauri

Trasversalmente, arte orale è ogni genere artistico che faccia uso della voce: antico o moderno; occidentale o extra-occidentale; popolare o autoriale; non scritto (nell'accezione consolidata della “tradizione orale”) oppure anche scritto; non mediato oppure mediato dalla tecnologia audiovisiva; in tempo reale o differito; *in loco* o a distanza; linguistico o anche non linguistico; genere puro (poesia, vocalizzo extraverbale) o misto (teatro, melologo, canzone). E in generale è forma significativa ma insieme anche materiale presenza, sonora e corporea. Questo volume raccoglie gli atti di un convegno svoltosi nel maggio 2019 presso l'Università IULM di Milano, che alle ordinarie sessioni accademiche affiancava anche “sessioni performative” artistiche. La prospettiva è necessariamente interdisciplinare: l'oralità è trattata come l'elemento comune che caratterizza arti diverse quali la poesia, la musica e il teatro, nonché le loro storiche commistioni (ad esempio il canto epico, la poesia lirica), fino a fenomeni contemporanei come il rap, il *poetry slam*, la *vocal performance art*. Sono convocati a dialogare studiosi di differente estrazione: estetica, teoria letteraria, poesia

contemporanea, metrica, linguistica, (etno)musicologia, storia del teatro, *performance studies*. L'interazione dei vari punti di vista consente di affrontare l'oralità nella sua valenza trasversale e, al tempo stesso, negli aspetti specifici propri di ciascuna espressione artistica.

Il teatro gay in Italia. Testi e documenti (2019)

Antonio Pizzo

La messa in scena della *Traviata Norma* a Milano nel 1976 apre la breve stagione del "teatro gay" in Italia. Dieci anni dopo, con *Fascistissima* del KGB&B al Cassero di Bologna, si chiude il periodo del teatro omosessuale militante: le tematiche elaborate in quegli anni, così come gli stili e i codici scenici consolidati nell'ambito culturale LGBT, continueranno a esercitare la loro influenza negli anni a venire, non solo a teatro ma anche nel cinema e nei media. Questo volume raccoglie otto testi che formano una sorta di "canone" del teatro omosessuale in Italia e aggiunge due importanti testimonianze coeve, apparse sulla rivista «Scena», che restituiscono il clima culturale nel quale nacquero quelle opere. L'inquadramento storico è agevolato da brevi schede che precedono ogni testo e da una larga introduzione che descrive lo sviluppo della tematica omosessuale negli anni precedenti, focalizzando l'attenzione su quattro importanti lavori: *La governante*, *Anima Nera*, *L'Arialdia*, *Persone naturali e strafottenti*.

Crescere nell'assurdo. Uno sguardo dallo Stretto (2018)

a cura di Lorenzo Donati e Rossella Mazzaglia

In che modo può l'arte affiancarsi alla crescita e stimolare l'immaginario mantenendo una funzione critica? «Crescere nell'Assurdo. Uno sguardo dallo Stretto» indaga queste domande, formulate da Altre Velocità all'interno del progetto «Crescere spettatori», e le relaziona allo Stretto di Messina, dove processi contraddittori di simbolizzazione e di erosione dell'identità storica convivono con strascichi di un patrimonio popolare ancora vitale e con forme di resistenza culturale. Coniugando un ricco apparato iconografico con le parole di studiosi, critici e prestigiosi artisti del panorama messinese, il volume ripercorre le tracce di un tempo perduto di cui pensiero e arte rinnovano la memoria e la capacità di azione, andando incontro al territorio. Propone, così, un cammino che ci interroga sulle forme, oltre che sui contenuti, di un'educazione al pensiero critico dentro e fuori dalle istituzioni scolastiche e universitarie.

Esperienza e coscienza. Approcci alle arti performative (2018)

Edoardo Giovanni Carlotti

Esperienza e coscienza sono concetti in grado di collegare approcci all'emozione estetica distanti per impostazione e cultura come quelli del pensiero indiano medioevale, della teoria psicologica vygotskijana e delle moderne neuroscienze cognitive. Le arti performative costituiscono un campo di studio ideale per cercare di individuare gli elementi che identificano l'esperienza estetica come fenomeno peculiare del comportamento umano, ove i dati della percezione sono elaborati nel contesto di uno stato della coscienza distinto da quello quotidiano. Ogni indagine di questo fenomeno, che oltrepassa il mero interesse artistico, deve necessariamente articolarsi secondo un approccio interdisciplinare, armonizzando dati empirici e fenomenologici all'interno di definite coordinate storico-culturali.

La parata dei fantasmi (2018)

Alessandro Cappabianca

L'invenzione del cinema, perfezionamento della fotografia, ha dato modo agli umani di vedere doppi realistici di corpi in azione, in realtà ombre, fantasmi, spettri, prima muti, poi parlanti, suscitali a piacere a ogni proiezione, con il solo limite d'essere condannati a ripetere ogni volta gli stessi gesti, a pronunciare le stesse parole. Eppure questo limite non è solo una condanna, non è solo ripetizione, non ricalca necessariamente i sentieri dell'identico. Il cinema, in certi casi, è in grado di veicolare con le sue immagini qualcosa come una quintessenza, e quelle ombre, quegli spettri, quei doppi, sono in grado di dirci, sul nostro corpo, sul rapporto con il mondo, sui movimenti, sui gesti, sul tempo, sull'identità, sulla memoria, sul mito, qualcosa di rilevante anche sul piano filosofico.

La conférence des sept parfums (2017)

Pierre Guichenev

“Au début des années 1980, à l'occasion des fêtes du mois de Shaban au cours desquelles guérisseurs, voyantes et voyants de la confrérie *gnawa* – on les appelle *mokadma* et *mokaddem* – de Marrakech renouvellent et parfument leurs autels dédiés aux génies et, lorsque c'est possible, leur garde-robe, j'avais rituellement offert au *mokaddem* Laïachi Hamshish une *choukara*, une de ces besaces brodées que quelques vieux Marocains portent encore sous leur *djellaba*. Je demandai à Laïachi de me céder son ancien sac en échange du nouveau, ce qui le fit bien rire. Il s'exécuta volontiers après

avoir transféré dans la besace neuve son *sepsi* et sa blague à kif, quelques pièces de monnaie, deux cauris, une carte d'identité écornée et un paquet de cigarettes Casa Sport à moitié vide.

Des années plus tard, au cours de la dernière *lila* où *Laiachi* officia dans les semaines précédant sa mort, il me contraignit à entrer dans la *raba*, l'espace consacré dédié à la montée et la descente des génies, et à danser toute la nuit. Un cadeau d'adieu, en quelque sorte. Depuis lors, j'ai vécu sur quatre continents et dans mon bocage natal mayennais quelques aventures marquantes liées à ce monde de forces. Autant de secrets parfumés que j'ai précautionneusement mussés dans la *choukara* de *Laiachi* jusqu'à aujourd'hui".

Jerzy Grotowski, la forêt polonaise, le chant du tambour, la danse avec les génies gnawa au Maroc, la forêt sacrée d'Oshogbo au Nigéria, les guérisseurs de la Mayenne : dans cette *Conférence des sept parfums*, Pierre Guicheney nous conte par fragments qui sont autant de découvertes une vie de voyage dans quelques régions invisibles du monde visible.

Le Jardin. Récits et réflexions sur le travail para-théâtral de Jerzy Grotowski entre 1973 et 1985 (2016)

François Kahn

«Les évangiles, canoniques ou apocryphes, écrivent quelque chose que le maître n'avait pas l'intention d'écrire. Ce sont des témoignages à la fois de l'intérieur et de l'extérieur. François Kahn fait la même chose avec Jerzy Grotowski, l'un des plus grands maîtres du siècle passé. Témoignage : martyr (auto-exposition totale) et trahison. C'est son vécu qui accueille l'écho d'une présence et la trace d'une transmission ; c'est la contradiction sans solution entre un sens, saisissable et transmissible seulement à travers la vie des corps, et une écriture qui voudrait le représenter. Une aide, pas un texte sacré ni un manuel de recettes, encore moins un guide de tourisme culturel, mais un savoir qui met en évidence la complexité de la question essentielle : comment devenir soi-même. Par un choix scrupuleux des paroles et une composition colorée et fluide, Kahn a créé ce que suggérait l'enseignant : un jardin, un beau jardin, pas un engin insensé de l'ego. Il n'est pas difficile de prévoir que ce Jardin aura, au cours du temps, de nombreux et passionnés lecteurs». (Antonio Attisani)

La nascita del teatro ebraico. Persone, testi e spettacoli dai primi esperimenti al 1948 (2016)

Raffaele Esposito

Con questo volume dedicato al teatro ebraico dalle origini al 1948 si viene a colmare una grave lacuna della pubblicistica non solo italiana. Secondo un luogo comune assai diffuso, l'antropologia e la cultura ebraiche sarebbero caratterizzate da un interdetto assoluto nei confronti del teatro. Qui si dimostra ampiamente che un'attenzione nei confronti del teatro – o per meglio dire dell'espressione performativa – tanto intensa quanto peculiare abbia caratterizzato tutta la storia dell'ebraismo. Dall'episodio biblico di Ester alle rappresentazioni carnevalesche del Purim e poi, a partire dalla metà dell'Ottocento, al teatro yiddish, la cultura ebraica è stata costantemente in dialogo con le varie forme della teatralità, sia adattando ai propri scopi modelli delle culture nazionali sia elaborandone di propri.

L'exkursus di questo volume si ferma all'altezza del 1948, spartiacque di una storia diversa, quella del nuovo Stato d'Israele, uno dei più importanti "esperimenti di modernità" del XX e XXI secolo. Verso la fine di questa prima parte il teatro ebraico incrocia il proprio destino con quello del teatro yiddish. Qui si dà il caso singolare di una civiltà che si è espressa, al momento dell'ingresso nella modernità, in due sistemi teatrali molto differenti, a partire dalla lingua, e spesso in contrasto tra loro. Ed è proprio in questo momento che – nell'intreccio tra impresa sionista, recupero dell'antica lingua e costruzione identitaria dell'Ebreo Nuovo – prende vita il teatro nazionale di Israele.

L'attore di fuoco. Martin Buber e il teatro (2015)

Marcella Scopelliti

Nell'anno che segna il cinquantesimo anniversario dalla scomparsa di Martin Buber, questo volume svela un ritratto inedito del filosofo colto nei suoi anni giovanili sullo sfondo di un'incandescente Vienna *fin de siècle* e riunisce, per la prima volta in italiano, una breve antologia di testi buberiani sul teatro. Per il giovane sionista il teatro costituisce un mezzo di ricomposizione etica e politica del mondo e l'attore si presta come prototipo universale di un uomo "nuovo" e autentico. Viene qui ricostruita una densa vicenda biografica via via animata da personaggi inattesi come Eleonora Duse, Ermete Novelli, il pittore Lesser Ury e Adolphe Appia. Si dimostra come l'incontro di Buber con il teatro costituisca senza dubbio una decisiva spinta verso il futuro e più maturo pensiero dialogico. La

prospettiva del volume estende la portata del pensiero buberiano oltre i confini dell'ebraismo, facendo emergere una poetica (un "fuoco inesauribile") valida per ogni uomo occidentale alle prese con la riformulazione della propria tradizione. In questo senso trova spazio nell'ultimo capitolo un'attenta analisi biografica e performativa di Jerzy Grotowski, il regista polacco che rivoluzionò il teatro del Novecento e che da oggi è così possibile includere in una tradizione "simpatica" che annovera Martin Buber come maestro e ispiratore.

Carmelo Bene fra teatro e spettacolo (2014)

Salvatore Vendittelli, a cura di Armando Petrini

Salvatore Vendittelli collabora con Carmelo Bene nei primi di attività dell'attore e regista pugliese, fra il 1961 e il 1971. Un periodo cruciale dell'attività di Bene, ancora oggi poco indagato, che attraverso questo libro possiamo conoscere e comprendere meglio nei suoi diversi aspetti. Le parole appassionate di Vendittelli inoltrano il lettore nello straordinario e magmatico laboratorio teatrale di Bene, evidenziando gli snodi principali del suo lavoro artistico, nonché i picchi della sua meravigliosa arte grottesca. Contemporaneamente, vengono anche affrontati e discussi i nervi scoperti di una proposta teatrale la cui 'scandalosa grandezza' non è priva di contraddizioni.

Teorie e visioni dell'esperienza "teatrale".

L'arte performativa tra natura e culture (2014)

Edoardo Giovanni Carloti

Anziché in base a un intento di ricostruzione della loro evoluzione nel tempo, le teorie e le visioni che hanno descritto l'esperienza del teatro e delle arti performative, secondo la condizione peculiare dello spettatore, sono qui affrontate sulla base di un campionamento di momenti e posizioni di rilievo nelle diverse epoche e culture, dove la cronologia assume la funzione di riferimento e indice del mutare di circostanze sociali, economiche e religiose, entro le quali il fenomeno di tale esperienza assume valenze talvolta antitetiche, spesso discordanti. «Tra natura e culture», sulla scorta della tradizione e alla luce degli sviluppi recenti degli studi scientifici sull'esperienza cosciente, può delinearsi l'orizzonte ideale per indagare una modalità del comportamento umano che, per la sua qualità non ordinaria, è forse in grado di fornire elementi per un approccio più completo alla realtà.

Lugné-Poe e l'Œuvre simbolista. Una biografia teatrale (1869-1899) (2014)

Giuliana Altamura

Il volume, nato dall'esigenza di rivalutare l'esperienza teatrale simbolista affrancandola dall'annoso pregiudizio sulla sua anti-teatralità, propone una ricostruzione storico-biografica della figura di Lugné-Poe – attore, regista, direttore, nonché principale animatore del teatro simbolista francese – e del suo teatro, l'Œuvre, per riconoscerne i tentativi di sperimentazione scenica. Ripercorrendo la prima parte della vita del protagonista di questa affascinante stagione, lo studio traccia – con un criterio rigorosamente cronologico – un capitolo fondamentale della storia del teatro, affrontato finora quasi unicamente dal punto di vista della teoria, della poetica e dell'analisi testuale. Partendo da un attento studio del contesto della nascita del teatro simbolista, la ricostruzione delle fortune alterne dell'Œuvre si sofferma, stagione per stagione, sui singoli spettacoli e sulla loro fortuna critica, oltre che sulle vicende interne delle relazioni umane e professionali intrattenute con artisti, scrittori, poeti, attori che per una ragione o per l'altra sfiorarono le vicende del teatro. Il volume, frutto di un ampio lavoro di documentazione, ricontestualizza l'esperienza dell'Œuvre alla luce della consapevolezza contemporanea, rilevandone l'importanza per gli sviluppi delle avanguardie e dando inoltre maggiore spessore alla personalità di Lugné-Poe, da cui la scelta di un taglio biografico che, attraverso la ricostruzione di una vicenda professionale tanto ricca, arrivi a descrivere l'uomo, testimone e attore di un momento epocale di trasformazione.

Neodrammatico digitale. Scena multimediale e racconto interattivo (2013)

Antonio Pizzo

Il volume propone una ricognizione sul tema della drammaturgia alla luce dell'evoluzione dei linguaggi informatici e delle tecnologie digitali negli ultimi tre decenni. In particolare, il saggio analizza alcune nozioni chiave della scrittura drammatica e guida il lettore in un percorso tra la scrittura scenica multimediale e la drammaturgia delle procedure algoritmiche. La drammaturgia, intesa come arte di progettare e scrivere lo spettacolo, non è immune dai cambiamenti causati nel mondo della comunicazione dall'affermazione dei nuovi media digitali e interattivi. Il saggio individua i punti fondamentali di questa contaminazione, accompagnando gli elementi teorici con moltissimi esempi pratici.

Logiche della performance. Dalla singolarità francescana alla nuova mimesi (2012)

Antonio Attisani

«Il cammino proposto da Attisani conduce a mete inattese, che non configurano risposte teoriche, ma invitano e costringono a una trasformazione della postura consueta con la quale ci si confronta con un testo di ‘storia del teatro’ (o con qualsiasi altro testo in senso lato). Da una parte, infatti, viene presentata una rilettura del “fare francescano” nella sua dimensione originariamente teatrale, liberandolo dal canone agiografico e restituendo il senso della sua ‘santità’ a una pratica di poesia organica e di disciplina performativa; dall’altra parte, vengono evocate e descritte aperture attuarie che, dall’interno della più alta tradizione teatrale novecentesca, segnano la via di una eredità possibile». (Florinda Cambria)

Jerzy Grotowski. L'eredità vivente (2012)

a cura di Antonio Attisani

Il XXI secolo è destinato a diventare il ‘secolo di Grotowski’ perché, come dimostrano i saggi raccolti in questo volume, in diversi paesi del mondo stanno nascendo nuove riflessioni e nuove pratiche del teatro all’insegna dell’incontro più che della rappresentazione e dello spettacolo e ciò soprattutto per merito del Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. Contributi di Bénédicte Boisson, Franco Perrelli, Maria Pia Pagani, Magda Romanska, Tatiana Motta Lima, Antonio Attisani, Giulia Randone, Iwona E. Rusek, Éric Vautrin, Yannick Butel, Kris Salata, Isabelle Schiltz, Mario Biagini.

In memoriam



François Tanguy 1958-2022

François Tanguy è morto la notte del 7 dicembre 2022, a sessantaquattro anni. Negli stessi giorni era prevista la prima della sua ultima creazione *Par autan* a Parigi, nel cartellone del Festival d'Automne. Noi, i suoi amici e colleghi, sapevano dei suoi problemi di salute ma le anteprime di questo spettacolo dalla bellezza feroce e leggera avevano dirottato la nostra attenzione. Per tutti coloro che conoscono il Théâtre du Radeau questo è un momento d'immensa tristezza e nessuno è in grado di parlare come si dovrebbe di ciò che la compagnia da lui guidata ha realizzato e consegnato alla cultura teatrale. È un compito che sicuramente in molti ci assumeremo dopo questi giorni in cui abbiamo bisogno soltanto di piangere in silenzio e di abbracciarci.

François Tanguy era il regista del Radeau dal 1982. Da allora ha diretto diciannove spettacoli, sempre lavorando con attori-coautori di talento come Laurence Chable, che lo aveva chiamato a Le Mans, Frode Bjørnstad, artista norvegese in scena con loro dagli anni ottanta, e Erik Gerken, oltre che con una straordinaria équipe tecnica. La poetica del Radeau è stata da subito giustamente riconosciuta da Jean-Pierre Thibaudat, critico di «Libération», come «una genesi monumentale che produce come frutto una allegoria permanente del materiale teatrale [...] La loro capacità (assai rara) di rifare davanti agli spettatori una storia del teatro molto personale è davvero impressionante». E Nicolas Thévenot così ha definito l'ultimo approdo artistico di questa compagnia che ha inventato una “nuova lingua” del teatro: «Ce théâtre ne discourt pas, ni ne dicte, ne présuppose rien, et n'a pour seul attelage que l'âme du spectateur. Adviene que pourra. La liberté du peuple spectateur, immense, guidant ce pouvoir. L'imagination de chacun engrossant l'œuvre, gonflant les voiles du drame, hors de toute trame, par des affects intimes, de contrebande. Le Théâtre du Radeau est le carrefour ouvert à cette foule d'histoires, le champ de bataille de cette armée de songes, la carte déployée d'une géographie émotive tracée à milles mains, le réceptacle d'une pensée sauvage produite par chacun de nos regards».

(aa)

Par autan, mise en scène, scénographie, François Tanguy
Avec Frode Bjørnstad, Samuel Boré, Laurence Chable, Martine Dupé,
Erik Gerken, Vincent Joly, Anaïs Muller
Lumières, François Fauvel, Typhaine Steiner, François Tanguy
Élaboration sonore, Éric Goudard, François Tanguy
Couture, Odile Crétault
Régie générale, François Fauvel
Régie lumière, François Fauvel, Typhaine Steiner, Jean Guillet
Régie son, Éric Goudard
Production, diffusion, Geneviève de Vroeg-Bussière

EDITORIALE

Noi cretini

Antonio Attisani

SAGGI

Il tempo vuoto. L'arte dei corpi nell'educazione scolastica, sociale e civica

Claudio Bernardi, Pier Cesare Rivoltella

Il gusto dell'educazione: la tradizione indiana e l'esperienza dell'imitazione artistica

Edoardo Giovanni Carlotti

Pedagogia teatrale e mondo-scuola Per un teatro dell'ex-ducere

Aurora Caporali

Didattica del teatro e Teatro didattico. L'insegnamento della storia del teatro al liceo

Diana Perego

In cerca dello spettatore. Il "Delivery Theatre" della Compagnia Carullo Minasi per una curatela performativa della città

Katia Trifirò, Cristiana Minasi

Contro il teatro sociale. Il caso della Compagnia della Fortezza

Rossella Menna

La voce degli studenti sulle "Residenze d'artista" di Media Dance: un approccio valutativo

Rita Maria Fabris

aAaAaAaAaAaAaAaAa

Studi
Um